

Ministerio  
de Educación  
y Formación Profesional

# **ESPIRAL** REVISTA DE EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL

**30/2023**



Catálogo de publicaciones del Ministerio: [sede.educacion.gob.es/publiventa](https://sede.educacion.gob.es/publiventa)  
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

#### DIRECCIÓN

Ángel Santamaría Barnola

#### COORDINACIÓN Y EDICIÓN

Jesús Rubén Sáenz Sáenz

#### ADMINISTRACIÓN Y TRADUCCIÓN

Teresa Muñiz Prieto

Assia Meraztchieva

Erika Tóth

Ecaterina Ristea

#### DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Marta Ghezzi

#### EMBAJADA DE ESPAÑA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PARA BULGARIA, CROACIA, HUNGRÍA, MOLDAVIA, RUMANÍA, SERBIA Y TURQUÍA

Sheinovo, 25

1504 Sofía

Tel 00 359 2 9434907- 9434831

Fax 00 359 944 15 24

Email: [consejeria.bg@educacion.gob.es](mailto:consejeria.bg@educacion.gob.es)

<http://www.educacion.gob.es/bulgaria/>



#### MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: Junio 2023

NIPO: 847-21-290-5

ISSN: 2683 - 1147

Imagen portada: Farola en Zagreb. Autor: Jesús Rubén Sáenz Sáenz

# ÍNDICE



	<b>Pag.</b>
<b>1.- Artículos ELE</b> .....	<b>6</b>
1.1 El problema de la grafía de H en un documento del Siglo XVI.....	6
1.2 Análisis de errores en colocaciones desde la perspectiva subléxica.....	11
<b>2.- Culturales</b> .....	<b>19</b>
2.1 Sefarad I: la Península, una patria itinerante .....	19
<b>3.- Entrevistas</b> .....	<b>24</b>
3.1 Entrevista a Maite Hernández García: las caras olvidadas del español para extranjeros.....	24
<b>4.- Experiencias de aula</b> .....	<b>27</b>
4.1 Con España en el corazón .....	27
<b>5.- Gente de aquí y de allá</b> .....	<b>30</b>
5.1 El club de lengua y cultura españolas de la Universidad de Estambul .....	30
<b>6.- Universidades</b> .....	<b>33</b>
Universidad de Almería: un mar de experiencias .....	33
<b>7.- Unidades didácticas</b> .....	<b>37</b>
7.1 ¡Acho, qué calor! .....	38
7.2 Propuesta didáctica de introducción al género picaresco.....	43

# Presentación del consejero



**ÁNGEL SANTAMARÍA BARNOLA**

*Consejero de Educación*

**АНХЕЛ САНТАМАРИЯ БАРНОЛА**

*Съветник по образователните въпроси*

La crisis causada por el conflicto en Ucrania se prolonga sin un horizonte claro de solución a corto plazo. La tragedia de los miles de muertos, desaparecidos y desplazados va acompañada de una inseguridad económica que ahonda las desigualdades en el continente europeo y que arrastra a todo el planeta a situaciones de desequilibrio no deseadas donde se recrudecen los conflictos enquistados, las hambrunas y el auge de los populismos.

España asume la presidencia del Consejo de la UE en el segundo semestre de 2023 en este contexto complicado que presagia un futuro lleno de retos para el continente.

Pero es en esta situación de tanta inestabilidad cuando las instituciones europeas han de poner en valor el verdadero sentido de lo que representa la ciudadanía europea, paraguas para 450 millones de personas. Y la Educación, una vez más, ha de desempeñar un papel central que armonice el resto de las políticas nacionales y comunitarias.

La juventud y el futuro de la educación estarán entre los principales objetivos generales de la Presidencia española, resaltando su valor social en todas las etapas, la formación profesional y la formación a lo largo de la vida para garantizar el desarrollo personal y profesional de todos los ciudadanos. Más en concreto, la educación digital y la dimensión europea de la educación serán aspectos claves para nuestro semestre.

La juventud ha desempeñado un papel central a través de la Conferencia sobre el futuro de Europa. Los jóvenes participantes en los distintos paneles y en la plataforma digital multilingüe, entre otros los alumnos de las Secciones Bilingües de Bulgaria, Hungría y Rumanía que contribuyeron activamente, propusieron acciones vinculadas al fomento de los valores y una identidad europea común y la construcción de una sociedad más inclusiva y protectora de los derechos y libertades.

Las instituciones europeas han de tratar ahora de dar respuesta a muchas de las propuestas que realizaron nuestros jóvenes, para que las autoridades educativas de todos los estados miembros compartan más su dimensión europea y formen más a los alumnos en los conocimientos y competencias necesarios para ejercer su ciudadanía europea. ♦

Кризата, породена от конфликта в Украйна продължава без ясни перспективи за скорошно разрешаване. Трагедията и хилядите убити, изчезнали и разселени граждани е съпроводена от икономическа несигурност, поради която се задълбочават неравенствата в Европа и която въвлеча цялата планета в нежелани ситуации на дисбаланс, където вкоренените конфликти, гладът и възходът на популизма се засилват.

Испания поема председателството на Съвета на Европейския съюз през втората половина на 2023 г. в този сложен контекст, който предвещава бъдеще, изпълнено с предизвикателства за континента.

Но именно в тази толкова нестабилна ситуация европейските институции трябва да изтъкнат важноста на истинското значение на европейското гражданство - предпазна мрежа за 450 милиона души. И образованието отново трябва да играе съществената роля да уравнива останалите национални и европейски политики.

Младешта и бъдещето на образованието ще бъдат сред основните цели на испанското председателство, откроявайки тяхната социална стойност във всички образователни етапи, професионалното обучение и обучението през целия живот, за да се гарантира личностното и професионалното развитие на всички граждани. По-конкретно, сред ключовите аспекти на нашия 6-месечен период на председателство ще бъдат цифровото образование и европейското измерение на образованието.

Младешта имаше основна роля в Конференцията за бъдещето на Европа. Младите участници в различните граждански панели и в многоезичната цифрова платформа, в това число и учениците от програмата "Испански езикови гимназии и паралелки" в България, Унгария и Румъния, които допринесоха активно, предложиха действия, свързани с насърчаването на ценностите и общата европейска идентичност, както и за изграждането на по-приобщаващи и защитаващи човешките права и свободи общества.

Сега европейските институции трябва да се опитат да отговорят на много от предложенията, дадени от нашите младежи, за да може представителите на образованието от всички страни членки да демонстрират още по-видимо своето европейско измерение и да обучават по-интензивно възпитаниците си по необходимите им познания и компетенции за упражняване на европейското гражданство. ♦

# Presentación del consejero

Az ukrajnai konfliktus miatt kialakult válsághelyzet elhúzódik és rövidtávú megoldása nem látható előre. A több ezer halott, eltűnt személy és kitelepítettek tragédiájához egy gazdasági bizonytalanság is társul, amely elmélyíti az egyenlőtlenségeket az európai kontinensen, valamint az egész világ egyensúlyát veszélyezteti, felerősítve a korábbi konfliktusokat, az éhínséget és a populizmust előre törését.

Spanyolország 2023 második félévében átveszi az Európai Unió Tanácsának soros elnökségét, egy olyan összetett kontextusban, amely a kontinens számára egy kihívásokkal teli időszakot jövendől.

Azonban ebben a helyzetben az európai intézményeknek kiemelt hangsúlyt kell helyezni arra, hogy felértékelődjön az európai állampolgárság valódi jelentése, 450 millió ember védőhálója. Az oktatásnak ismét nagy szerepe lesz a nemzeti és közösségi politika összehangolásában.

A spanyol soros elnökség általános célkitűzései között az ifjúság és az oktatás jövője fontos szerepet kap, kiemelve annak társadalmi értékét minden oktatási szinten, a szakképzést illetve az élethosszig tartó tanulást, amely garantálja minden állampolgár személyes és szakmai fejlődését. Számunkra a digitális oktatás és az oktatás európai dimenziója kulcsfontosságú lesz ebben a félévben.

A fiatalok központi szerepet játszottak az Európa jövőjéről szóló konferencián. A különböző panelekben és a többnyelvű digitális platform fiatal résztvevői, többek között a Bulgáriában, Magyarországon és Romániában működő spanyol kéttannyelvű képzésben tanuló diákok is, akik aktívan közreműködtek. Javaslataik között szerepelt az értékek és a közös európai identitás népszerűsítéséhez kapcsolódó akciók; a jogot és szabadságot védő és befogadóbb társadalmak kialakítása; a jövőre felkészítő, uniós normák szerinti, oktatás megszilárdítása; a mobilitást korlátozó akadályok megszüntetése; a fiatalok munkanélküliségi rátájának csökkentése...

Az európai intézményeknek válaszokat kell keresniük a fiataljaink által megfogalmazott számos javaslatára, elősegítve az európai gondolkodást a tagállamok oktatási intézményeiben, illetve ismeretek átadásával és készségek a diákokat az európai állampolgárságuk gyarkorlására. ♦

Criza provocată de conflictul din Ucraina continuă fără un orizont clar pentru o soluție pe termen scurt. Tragedia miilor de morți, dispăruți și persoane strămutate este însoțită de insecuritatea economică care adâncește inegalitățile pe continentul european și împinge întreaga planetă în situații nedorite de dezechilibru în care se intensifică conflictele înrădăcinate, foametea și ascensiunea populismelor.

Spania își asumă președinția Consiliului UE în a doua jumătate a anului 2023 în acest context complicat care anunță un viitor plin de provocări pentru continent.

Dar tocmai în această situație de instabilitate instituțiile europene trebuie să prețuiască adevăratul sens a ceea ce reprezintă cetățenia europeană, o umbrelă pentru 450 de milioane de oameni. Iar Educația, din nou, trebuie să joace un rol central care armonizează restul politicilor naționale și comunitare.

Tineretul și viitorul educației se vor număra printre principalele obiective generale ale Președinției spaniole, evidențiind valoarea sa socială în toate etapele, formarea profesională și pregătirea de-a lungul vieții pentru a garanta dezvoltarea personală și profesională a tuturor cetățenilor. Mai precis, educația digitală și dimensiunea europeană a educației vor fi aspecte cheie pentru semestrul nostru.

Tineretul a jucat un rol central prin Conferința privind viitorul Europei. Tinerii participanți la diferitele panouri și la platforma digitală multilingvă, printre alții elevii Secțiilor Bilingve din Bulgaria, Ungaria și România care au contribuit activ, au propus acțiuni legate de promovarea valorilor și a unei identități europene comune; construirea unor societăți mai incluzive și protectoare a drepturilor și libertăților; consolidarea unei educații pregătite pentru viitor cu standarde comparabile în întreaga UE; eliminarea barierelor care limitează mobilitatea; reducerea ratei șomajului în rândul tinerilor...

Instituțiile europene trebuie să încerce acum să răspundă la multe dintre propunerile făcute de tinerii noștri, astfel încât instituțiile de învățământ din toate statele membre să împărtășească mai mult dimensiunea europeană și să-și formeze elevii în cunoștințele și abilitățile necesare pentru a-și exercita cetățenia europeană. ♦



## DANIELA ALEKSANDROVA

Profesora asistente doctora en la NBU y colaboradora del Instituto Cervantes de Sofía, poeta y traductora.

Imparte clases de ELE, morfología y lexicología española, traducción especializada.

Sus intereses profesionales se centran en historia del castellano, cultura y actualidad del mundo hispano, nuevos enfoques de enseñanza de ELE.

# EL PROBLEMA DE LA GRAFÍA DE H EN UN DOCUMENTO DEL SIGLO XVI

6

En la actualidad la RAE ha puesto en línea recursos que facilitan la labor de los investigadores de la lengua española. Ya son clásicas las bases de datos como CORDE, CREA, NTLLE y el DHLE, que son fruto de la colaboración de diversas entidades y fundaciones que enriquecen día a día la información disponible.

Con el presente artículo quisiéramos poner nuestro granito de arena al estudio de la historia de la lengua española, analizando un documento que, además de tener gran importancia para los historiadores de la conquista de América, es portador de una rica información lingüística y que, como hemos podido comprobar, no forma parte de las fuentes incluidas en las bases de datos arriba mencionadas. Nos referimos a la carta de Lope de Aguirre al Rey Felipe II, redactada en 1561, en la isla de Margarita, Venezuela.

## Lope de Aguirre y sus cartas

La vida del conquistador vasco está bastante bien documentada. Las fuentes históricas que tratan el tema de Lope de Aguirre y la jornada del Marañón son unas quince relaciones y crónicas<sup>1</sup>, como tam-

bién las tres cartas de su propia autoría, dirigidas a las autoridades más altas de aquel momento y que documentan, desde la primera persona, la rebelión de los marañones. Se ha escrito copiosísima literatura respecto a este trágico episodio, que se ha llegado a llamar hasta “el primer movimiento independentista de América”, por lo cual remitimos al lector a la bibliografía al final de este trabajo.

El Tirano Aguirre es protagonista de una amplia lista de estudios históricos, literarios, etc., que lo presentan desde puntos de vista muy diferentes. Resulta altamente difícil evitar un cierto sentimentalismo, en el buen sentido de la palabra, a la hora de acercarse a la figura del conquistador vasco. Ni Emiliano Jos, ni Segundo de Ispizúa, que son los dos primeros grandes estudiosos de Aguirre, llegan a ofrecer un punto de vista objetivo, ya que la verdad histórica y la tragedia personal en Lope se entrecruzan con una fuerza especial. Podríamos afirmar que, de entre los cientos de autores que le dedican su obra, tal vez

---

tratam, específicamente, da jornada de Omágua e Dorado, encontramos...um total de quinze crónicas diferentes.

Las fuentes consultadas afirman que los documentos que testimonian el viaje de Lope de Aguirre por el río Marañón difieren en número. Así, a diferencia de la afirmación arriba citada, Téllez Espiga (2008) se refiere a dieciséis crónicas, doce de ellas publicadas.

---

<sup>1</sup> Langner, A. E., & Fleck, G. F. (2017): Ao buscamos listar algumas das crônicas e relações – publicadas até o século XXI – que

Galster ha sabido manejarse en un margen de cierta objetividad gracias al cotejo de innumerables fuentes y a su criterio infaliblemente científico a la hora de analizar los datos. Después de la publicación de su libro, poco se puede añadir en el campo de los estudios sobre Lope de Aguirre y su rebeldía. No es así, sin embargo, en cuanto al estudio lingüístico de sus cartas se refiere.

Para el presente análisis hemos consultado el documento original de la carta de Lope de Aguirre al rey Felipe II, conservado en el Archivo de Indias, en Sevilla, disponible en la [web](#) del archivo y lo hemos reproducido sin ningún cambio. Nuestra lectura del documento consultado difiere en ciertos vocablos de la versión de Emiliano Jos, que es la más difundida.

El interés que nos mueve gira en torno a la grafía de H en la carta de Lope, con el fin de esclarecer los cambios que se demuestran entre el español actual y el corte sincrónico que testimonia el documento, en lo que se refiere al fonema hoy mudo.

## Apuntes de consonantismo: el tratamiento de la H

El reajuste del sistema fonológico castellano es un proceso largo que se ha dado en grado diferente en las diferentes zonas de España. Los lingüistas coinciden en que los s. XVI – XVII son el período más importante del paso de la lengua medieval al español moderno. Precisamente en este corte diacrónico ha sido escrita la carta, objeto de nuestro estudio. Es cuando acaban de consumarse los cambios provenientes de épocas anteriores y se pierde la riqueza fónica, propia del consonantismo medieval. Los antecedentes de dicha “revolución fonética” quedan reflejados en el sistema fonológico alfonsí del s. XIII y en la primera ortografía del castellano, de 1572.

En lo que a la ortografía alfonsí se refiere, hemos de subrayar que tal definición parece perder su validez, ya que, según el bien documentado estudio de Sánchez- Prieto,

*si comparamos los documentos de Fernando III y de Alfonso X quedan en entredicho algunas de las ideas tradicionales sobre la «ortografía alfonsí» (Sánchez-Prieto Borja 1996), pues los diplomas de Fernando III anticipan claramente los rasgos gráficos (por no decir fonéticos y de otro orden) que manifestaban los escritos patrocinados por su hijo.<sup>2</sup>*

2 SÁNCHEZ-PRieto BORJA, Pedro. “La normalización del catalano escrito en el siglo XIII. Los caracteres de la lengua: grafías y fonemas”. En Historia de la lengua española. Coord. por Rafael Cano-Aguilar, 2004, pág. 429.

Nuestra investigación de la carta de Lope se centra en torno al fonema *h* y su grafía, que es una de las peculiaridades del castellano del s. XVI y hemos de referirnos a la obra de dos nombres claves para el castellano, a saber: Antonio de Nebrija y a Juan de Valdés, cuyos precisos comentarios nos ayudarán a esclarecer la naturaleza de los fenómenos analizados.

## Análisis de la carta de Lope de Aguirre a Felipe II

### *La H inicial latina: falta de grafema H*

La *h* inicial había dejado de pronunciarse ya en latín. En cuanto a su representación gráfica, Valdés lo explica así en su *Diálogo de la lengua*: “unos la ponen adonde no es menester, y otros la quitan de donde está bien. [...] yo [...] no pongo la *h* porque leyendo no la pronuncio”. La carta de Aguirre presenta varios casos de falta de signo gráfico, de lo que se deduce que la *h* era muda. Veamos los ejemplos.

umana < lat. *humanum*

Al explicar los “oficios” de la *h* en castellano, Nebrija conserva la *h* inicial en su ejemplo de *humanidad*, observando que

*Otro oficio tiene no tan necesario como los de arriba y es que en algunas palabras que en el latín tienen aspiración cuando las volvemos en romance dejamos la: no para que suene, mas para que a imitación de los latinos acompañe la vocal que le sigue, como diciendo honra, humanidad, humildad.<sup>3</sup>*

Nuestra búsqueda de *umano* en el NTTLE ha obtenido solo 5 entradas. Una de ellas corresponde al diccionario de Francisco de Rosal del 1611 quien explica: “umano o humano, así dice el latino”, lo cual no aclara la duda si el autor acepta ambas formas o la forma con *h*-inicial es ejemplo del étimo latino.

oy < lat. *hodie*

Nebrija explica: “oy adverbio de tiempo hodie”.<sup>4</sup> Evidentemente, como lo demuestra el CORDE, la forma sin *h* era muy difundida. Sirvanos de confirmación el hecho de que el diccionario de la Academia de 1737 recoge lo siguiente: “adverbio de tiempo. Viene del latino hodie, por cuya razón parece se debía escribir con *h*, pero el uso común lo escribe sin ella”.

aver < lat. *habere*

3 DE NEBRIJA, Antonio. Reglas de Orthographía en la Lengua Castellana. Estudio y edición de Antonio Quilis. Bogotá, Publicaciones de I.C.C., XL, 1977, pág. 140.

4 DE NEBRIJA, Antonio. Vocabulario español - latino, recuperado de [https://www.cervantesvirtual.com/portales/elio\\_antonio\\_de\\_nebrija/obra-visor/vocabulario-espanollatino--0/html/003fb036-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_152.html](https://www.cervantesvirtual.com/portales/elio_antonio_de_nebrija/obra-visor/vocabulario-espanollatino--0/html/003fb036-82b2-11df-acc7-002185ce6064_152.html), fol. LXXVI

## «EN LA ÉPOCA QUE NOS INTERESA, LA H NO ERA SIEMPRE MUDA SINO QUE DIFERENCIABA SIGNIFICADOS, PRONUNCIÁNDOSE CON ASPIRACIÓN»

En el documento que analizamos se recogen los siguientes ejemplos:

e salido, as sido, as negado, as rresçeuído, q a vido -forma contarída con el significado de 'ha habido', nos a hecho - 2 veces, te a de venir, nos a puesto, avia ganado, emos alcançado, nos ayamos determinado, nos an usurpado, te an dado, an trauajado, an caído, ay - 3 veces, ubo, averte hecho, averte gastado

Sin embargo, la variante que ha prevalecido en la ortografía moderna es la que restablece la *h*, y que, según Pidal, ya se recoge en el Tesoro de Covarrubias del 1611 "para imitar la ortografía latina".<sup>5</sup>

### La H inicial latina: presencia del grafema H

Como es sabido, la norma en los s. XVI – XVII todavía es fluctuante, por lo cual se dan casos de conservación de la *h*. En la época que nos interesa, la *h* no era siempre muda sino que diferenciaba significados, pronunciándose con aspiración. Como señala Valdés: "Veréis la diferencia que ay en el escribir a sin h o con ella en este refrán: Quien lengua ha, a Roma va". El autor del *Diálogo* se muestra unánime con Nebrija, quien "con la *h* señala la aspirada de hecho, hijo" mientras que "no habiendo uniformidad en poner *h* en palabras que la tienen en latín, como honra, humilde, la suprimió, reservándola para los casos en que por venir de *f* era aspirada: hablar, humo".

La carta de Lope evidencia la misma falta de regulación, demostrable en los dos casos de haber que conservan la grafía de la *h* y en las tres variantes de escritura de la palabra hombre. Así, tenemos los casos de: te he de dexar de avisar, hemos hecho. En cuanto al étimo latino *hominem*, encontramos las tres variantes:

honbre – 6 casos, onbre – 1 caso y, hombre

También se han registrado los casos de conservación de la *h* latina en honra (< lat. *honorem*) y heredamientos (de heredar < lat. tardío *hereditāre*).

### La fricativa sorda labiodental latina F

Por lo general, en la evolución del latín al castellano, la *f* inicial latina presenta dos comportamientos: o bien se aspira y después, perdida la aspiración, permanece solo

con el grafema de la *h* muda, o bien se conserva. Los lingüistas cotejan varias teorías respecto a los dos casos, pero todavía no hay una opinión única.

### Presencia de grafema H

Durante la Edad Media, la fricativa sorda labiodental *f* latina en posición inicial cambia en Castilla en glotal fricativa sorda aspirada *h*. Según Nebrija, el primer "oficio" de la *h* es "cuando representa la voz que comúnmente sucedió a la *f* latina...*facio*, *filiu*, *ficu*, *hago*, *hijo*, *higo*...y aun los antiguos en vida de nuestros abuelos decían *fago*, *fijo*, y entonces es letra pues que representa voz y se puede escribir por la primera definición".<sup>6</sup> Partiendo de esta explicación, el grafema *H* en los siguientes ejemplos de la carta de Lope debería representar el carácter aspirado del fonema.

hazer (< lat. *facere*)

En el documento analizado se registra la escritura de *H*, habiendo, sin embargo un caso de conservación de la *F* que se comentará en el apartado correspondiente.

Los ejemplos recogidos son como siguen:

hazer (hazerte)- 5 casos; lo hize hazer, hizimos- 2 casos, se hizieron – 2 casos; hago – 2 casos; se haga; hecho – 2 veces; haciendas. También cabe citar aquí el vocablo hados (< lat. *fatus*).

Un caso interesante es el del vocablo hallar (< lat. *afflāre*) que demuestra una evolución fonética atípica, dada la -ff- geminada del étimo latino. Según Covarrubias, proviene "de la palabra antigua fallar. el que halla alguna cosa de ordinario es mediante la luz, porque sin ella va a tienta, y no puede hallar nada: y assi digo, que este verbo fallar, viene del nombre griego *faelus* –*splendidus*, *lucidus*, *albus*." El diccionario de la Academia de 1734 lo define así: "encontrar alguna cosa ...Antiguamente se decía Fallar" pero ni aquí, ni en los años siguientes se explica la etimología del verbo. Ya en 1992 el de Academia Usual ofrece la siguiente etimología: "del lat. *afflāre*, 'soplar', seguramente dicho del perro que toma el viento y rastrea la pieza". Dicha explicación es retomada y ampliada en el DEL, en línea: "hallar: de fallar1" Y la consulta de fallar1 ofrece lo siguiente: Del lat. *afflāre*, 'soplar hacia algo', 'rozar con el aliento', 'olfatear'.

### Falta de grafema H

artar y arto (lat. < *fartus*)

La carta de Lope documenta la pérdida de la aspiración de la *f* inicial y una grafía cero, que sin embargo es coetánea de la grafía con *H*. Así, en el período compren-

6 DE NEBRIJA, Antonio. Reglas de Orthographía en la Lengua Castellana. Recuperado de <https://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000051038&page=1>, folio 40.

5 MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. Manual elemental de gramática histórica. Madrid: ed. V. Suárez, 1904, pág. 54



dido entre los años 1500 y 1600, el CORDE recoge 49 casos de arto. Esta forma de la palabra no queda registrada por la Academia sino en el 1617, en el diccionario de Misheu, quien explica: “Arto.vid. Harto”. En 1620, el diccionario de Francosini recoge “artar o hartarse”, ofreciendo las dos formas como sinónimas.

ambre (< del lat. vulg. \*famen, -inis, y este del lat. *fames*).

La grafía sin *H* es relativamente escasa: el CORDE registra solo 10 casos durante el periodo entre 1500 a 1600, mientras que en el NTLLE de la RAE se recogen solo dos casos.

a estos ago ...boto

Hay que resaltar que es el único caso de falta de grafema *H* proveniente de la *f*- inicial del étimo latino *facere*.

## Confusión de grafemas F/ H / 0 cero

fazer (< lat. *facere*)

Según el autor del *Diálogo de la lengua*, el paso de la *f* latina en *h* se debe a la influencia árabe:

“de la pronunciación aráviga le viene a la castellana el convertir la *F* latina en *h*; de manera que, pues la pronunciación es con *h*, yo no sé por qué ha de ser la escritura con *f*, siendo fuera de propósito que en una lengua vulgar se pronuncie de una manera y escriba de otra”.<sup>7</sup>

La grafía con *F* que encontramos en la carta de Aguirre nos hace pensar en que el autor se atiene a una tendencia arcaizante. Para confirmar nuestra suposición citamos el hecho de que el NTTL de la RAE recoge tan solo cuatro entradas que conservan la grafía de la *f*- latina inicial, de diccionarios de 1607, 1609, 1617 y una de 1706. Todas ellas remiten a ‘hazer’. Sin embargo, para el período de 1500 a 1600 el CORDE registra cerca de 8000 casos de ‘fazer’.

hechar (< lat. *iactare*)

Un ejemplo aparte de grafía de *H* inicial se registra en los dos casos de hechar que contiene la carta de Lope. El CORDE comprueba que esta forma no era muy limitada en el siglo XVI, mientras que la búsqueda en el NTLLE de la RAE ofrece solo tres entradas, que remiten a *echar*. Se trata, sin lugar a dudas, de una incorrección ortográfica que ha ganado terreno por confusión con el verbo hacer y que se da aún en la actualidad.

hedad (< lat. *aetatem*)

Presenta interés también la grafía de *H* en el ejemplo “de menos hedad”, que comprueba la confusión fonética que se daba en el castellano del s. XVI.

## «EN PALABRAS DE ORIGEN ÁRABE, LA H SE PRONUNCIABA CON ASPIRACIÓN»

## «LA CARTA DE LOPE MUESTRA PLENA CONFUSIÓN EN LA GRAFÍA DE H. ALLÍ DONDE CABE ESPERAR PRESENCIA DEL SIGNO GRÁFICO, ÉSTE FALTA (AGO, AORQUE), MIENTRAS QUE DONDE NO DEBÍA APARECER, APARECE (HEDAD)».

Al comparar los ejemplos analizados de la fricativa sorda labiodental y la fricativa sorda glotal y las vacilaciones en la escritura que la carta demuestra, se impone la idea de que el autor del documento todavía diferenciaba la pronunciación muda de la aspirada, por una parte, y por otra, que en aquel período ya estaba ganando terreno el “enmudecimiento” de la *h*. Los ejemplos a continuación, uno de origen latino, y dos de origen árabe, vienen a confirmar nuestra suposición:

ahorco / aorque (horca < del lat. *furca*)

El primer ejemplo es una construcción romance, un caso de composición de preposición más sustantivo (< lat. *ad furca*). En español actual la *-f* ha sido tratada como inicial y la *H* solo es un signo gráfico que representa la existencia de la *f*- latina. En el CORDE se registran solo 15 casos de pérdida del grafema *H* en 10 documentos, mientras que el NTLLE de la RAE no recoge ninguno. ¿Frente tan limitados ejemplos, será esto prueba de que el autor de la carta no aspiraba la *h*?

hasta (2 casos) / fasta (2 casos) (< ár. حتى ‘hatta’)

En palabras de origen árabe, la *h* se pronunciaba con aspiración. Según Nebrija, “cuando se le da fuerza de letra, haciéndola sonar [...] la *h* ya no sirve por sí, salvo por otra letra, y llamarla hemos he, como los judíos y moros, de los cuales recibimos esta pronunciación”.<sup>8</sup> Afirma Ariza que en toda la Edad Media predomina la escritura de *F*, aunque muchas veces dicho grafema es solo una señal de aspiración, por lo cual y siendo “no más que una tradición escrituraria, ...hay que leerla en muchas ocasiones como /H/. Prueba de ello es que un arabismo como *hatta* hasta aparece en la Edad Media escrito como *fasta*”.<sup>9</sup>

En la carta de Lope se registran precisamente estas dos formas de grafía: dos casos de la variante moderna *hasta*, y otros dos casos que conservan la *f* inicial: *fasta*. Este hecho comprueba que dicha confusión se daba todavía en el siglo XVI. En cuanto al siglo XVII, una búsqueda en CORDE demuestra que allí se han registrado 317 casos de *fasta* en documentos referentes al periodo de 1600 a 1700, frente a 779 casos correspondientes al siglo XVI. Dudamos de hasta qué punto la citación del CORDE es representativa estadísticamente, ya que una inmensa cantidad de documentos todavía quedan fuera del corpus, pero aun así, los números decrecientes demuestran la tendencia a que la grafía con *H* desaparezca.

8 CUERVO, Rufino José, op. cit., folio 72.

9 ARIZA, Manuela. Fonología y fonética históricas del español. Arco Libros, 2012, p. 136.

7 DE VALDÉS, Juan, op.cit., pág. 114

aorrados (ahorrar < a + ar. حر)

En español actual la forma es *ahorrar*, de ‘horro’, del ár. hisp. *húrr*, y este del ár. clás. *حر* ‘húrr’, con el significado de libre. La consulta del CORDE muestra solo 14 casos en 10 documentos que datan de entre 1590 y 1739, y la de NTLLE ofrece cero ejemplos de falta de grafía *H*. Es un caso de especial interés porque ahí donde cabe esperar una aspiración, representada por el grafema *H*, éste falta.

## Conclusión

La carta de Lope muestra plena confusión en la grafía de *H*. Allí donde cabe esperar presencia del signo gráfico, éste falta (ago, aorque), mientras que donde no debía aparecer, aparece (hedad).

Las búsquedas en las bases de datos de la RAE perfilan una tendencia arcaizante del autor de la carta, ya que el documento presenta variantes de escritura que en varias ocasiones son fechadas en periodos anteriores.

El análisis demuestra que el enmudecimiento de la *h*- no estaba del todo terminado (hice, ago), confirmando así la conclusión de Salvador Plans, según el cual este proceso se complementará hacia la mitad del s. XVII. ♦

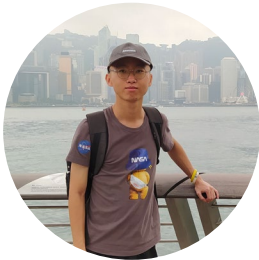
## BIBLIOGRAFÍA

- ARIZA VIGUERA, Manuel. *Fonología y fonética históricas del español*. Arco Libros, 2012.
- DE ISPIZÚA, Segundo. *Los vascos en América. Lope de Aguirre*. San Sebastián: Biblioteca de Autores Vascos, 1979.
- GALSTER, Ingrid. *Aguirre o la posteridad arbitraria*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, S.A, 2015
- JOS, Emiliano. *La expedición de Ursúa al Dorado: la rebelión de Lope de Aguirre y el itinerario de los marañones*. Huesca: Talleres gráficos editorial V. Campo, 1927
- MAMPEL GONZÁLEZ, Elena, ESCANDELL TUR, Neus. *Lope de Aguirre: Crónicas, 1559-1561*. Barcelona: ed. Edicions Universitat Barcelona, 1981.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. *Manual elemental de gramática histórica*. Madrid: ed. V. Suárez, 1904.
- TELLEZ ESPIGA, Enrique. *Miradas transatlánticas del rebelde: Una reinterpretación de Lope de Aguirre a través de las crónicas y de la novela del exilio de Ramón J. Sender*. 2008. Florida Atlantic University Digital Library. Recuperado de <https://fau.digital.fvc.org/islandora/object/fau%3A39908>
- DE VALDÉS, Juan. *Diálogo de la lengua*. Madrid. Clásicos Castalia, 1969. Recuperado de [https://www.cervantes-virtual.com/obra-visor/dialogo-de-la-lengua-0/html/fede437e-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](https://www.cervantes-virtual.com/obra-visor/dialogo-de-la-lengua-0/html/fede437e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html)
- LANGNER, A. E., & FLECK, G. F. (2017). *A violència de Lope de Aguirre nas crónicas do descobrimento e a sua releitura no romance histórico latinoamericano*. En O El Dorado. Literatura E Autoritarismo, número 30. Recuperado de <https://doi.org/10.5902/1679849X28550>
- SALVADOR PLANS, ANTONIO. El grafema ,H´ en los tratadistas del Siglo de Oro. En *Anuario de estudios filológicos*, Vol. 5, 1982, págs. 167-178
- SÁNCHEZ -PRIETO BORJA, PEDRO. La normalización del castellano escrito en el siglo XIII. Los caracteres de la lengua: grafías y fonemas. En *Historia de la lengua española*. 2004. Coord. por Rafael Cano-Aguilar, 2004, págs. 423-448.



**YAN HE**

Profesora titular de español en el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, China. Obtuvo su doctorado en Estudios Hispánicos. Lengua, Literatura, Historia y Pensamiento por la Universidad Autónoma de Madrid. Sus áreas principales de investigación incluyen la semántica, la enseñanza del español como segunda lengua en aulas chinas y la traducción jurídica entre español y chino. Yan He ha publicado más de diez artículos en su campo de estudio.



**RUNQUAN YANG**

Estudiante de cuarto año de Filología Hispánica en la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, China. Ha participado en varios proyectos de investigación sobre la lengua española y ha recibido premios en competencias de traducción a nivel nacional.

## ANÁLISIS DE ERRORES EN COLOCACIONES DESDE LA PERSPECTIVA SUBLÉXICA

11

### Introducción

En esta investigación, examinaremos los errores colocacionales cometidos por aprendices de español desde una perspectiva subléxica, identificando los errores comunes que podrían ser relevantes para estudiantes a nivel global. Nos basaremos en la Teoría del Léxico Generativo (TLG) de Pustejovsky (1995), que sostiene que las palabras poseen una estructura interna y rasgos subléxicos. A partir de estas definiciones léxicas mínimas, se generan diferentes significados según el contexto y la combinación sintáctica (De Miguel, 2014).

El objetivo central de esta investigación es explicar cómo los aprendices de español en etapas iniciales utilizan sinónimos desde una perspectiva subléxica, especialmente en casos donde se cometen errores colocacionales como “hacer decisiones” en lugar de “tomar decisiones” y “romper el récord” en lugar de “batir el récord”. La hipótesis planteada en esta investigación propone que, si-

guiendo los postulados de la TLG, se puede desarrollar una estrategia para abordar y resolver las confusiones de los estudiantes en cuanto al significado de los sinónimos y las diferencias en los matices de su uso en español, lo que permitiría corregir el uso incorrecto de las palabras.

Los datos analizados en este estudio han sido obtenidos en el contexto de China, a partir de una encuesta realizada a aprendices chinos de español. Sin embargo, consideramos que los errores encontrados podrían ser comunes en estudiantes de diferentes nacionalidades y que el análisis podría aplicarse en diversos contextos educativos.

---

**«ESTA TEORÍA GENERATIVA Y COMPOSICIONAL SE BASA EN LA IDEA DE QUE LAS PALABRAS CONTIENEN INFORMACIÓN CRUCIAL PARA SU INTERPRETACIÓN EN COMBINACIÓN CON OTRAS»**

---

## Conceptos básicos de la Teoría del Lexicón Generativo

La Teoría del Lexicón Generativo (TLG) de Pustejovsky (1995) busca explicar cómo un conjunto limitado de unidades semánticas puede desencadenar una amplia gama de interpretaciones posibles. Esta teoría generativa y composicional se basa en la idea de que las palabras contienen información crucial para su interpretación en combinación con otras y en la existencia de mecanismos que regulan la formación e interpretación adecuada de las combinaciones léxicas. Así, el léxico se concibe como un nivel dinámico capaz de generar tantos significados como contextos nuevos en los que las palabras puedan aparecer, mediante un número limitado de reglas o mecanismos.

Uno de los aspectos más interesantes de la TLG es la estructura de qualia, inspirada en las causas o aitiai de la Metafísica de Aristóteles (De Miguel, 2009: 347). Pustejovsky aplica esta teoría en el campo lingüístico para codificar la información contenida en las palabras. La estructura de qualia se organiza en cuatro tipos: quale formal (QF), que representa la esencia de un objeto; quale constitutivo (QC), que describe las propiedades y relaciones que caracterizan al objeto; quale télico (QT), que indica el propósito o función del objeto; y quale agentivo (QA), que señala los factores causales o agentes involucrados en la existencia del objeto (Pustejovsky, 1995). Estos qualia describen el significado léxico y organizan relaciones lógicas en distintas dimensiones. A partir de este marco teórico, en el siguiente apartado

se examinarán y abordarán los errores identificados en la encuesta realizada, proporcionando una perspectiva subléxica para comprender y abordar estos errores colocacionales en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

## Panorama de la Encuesta

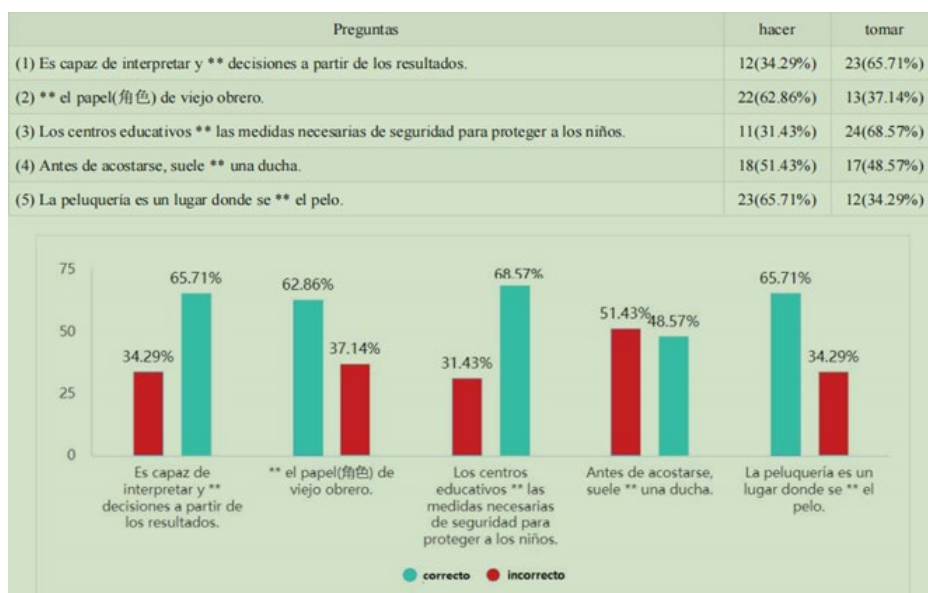
Con el propósito de examinar el uso y aplicación de sinónimos en diversas colocaciones por parte de estudiantes chinos de nivel básico de español, llevamos a cabo una encuesta que incluyó 5 pares de verbos sinónimos: *hacer* y *tomar*, *batir* y *romper*, *decir* y *hablar*, *echar* y *arrojar*, *estudiar* y *aprender*. Estos verbos fueron presentados en combinaciones con sustantivos relevantes, para evaluar cómo los estudiantes seleccionaban y aplicaban los verbos sinónimos en función del contexto y las colocaciones específicas.

La selección de sinónimos en el cuestionario se basó en su frecuencia de colocación en Sketch Engine, y se analizará si son apropiados o no para los sustantivos correspondientes. Los participantes fueron principalmente estudiantes de segundo año de Filología Hispánica de la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, China. La encuesta se llevó a cabo en línea de forma anónima, recolectando un total de 37 cuestionarios, de los cuales 35 fueron considerados válidos, lo que equivale al número de estudiantes en una clase y representa una tasa efectiva del 94,6%.

12

## Análisis de colocaciones incorrectas en combinaciones “verbo+ sustantivo” en términos subléxicos

### 1. *hacer* y *tomar*



(Las respuestas por orden serían *tomar*, *hacer*, *tomar*, *tomar*, *hacer*)

Se observa que aproximadamente dos tercios de los encuestados respondieron correctamente a cada pregunta, excepto la pregunta 4, donde más de la mitad eligió “hacer” en lugar de “tomar”. Es importante indagar las razones detrás de esta divergencia en la pregunta 4.

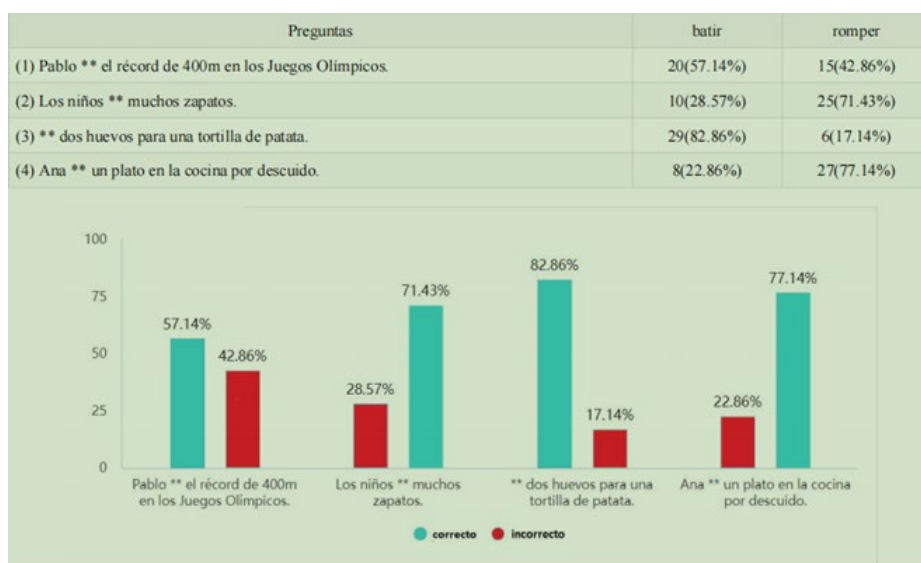
EQ de *ducha*

QF	Acción y efecto de duchar.
QC	El uso de agua y jabón para limpiar el cuerpo en un baño o en una habitación de ducha
QT	La higiene personal, la relajación, etc
QA	La persona que realiza la acción

La estructura de qualia ayuda a entender por qué “tomar” es más adecuado para acompañar “ducha” en lugar de “hacer”. La acción de ducharse implica una transferencia de agua sobre el cuerpo, que se relaciona con el quale constitutivo de “ducha”. En la definición de “tomar”, el evento implica una transferencia de posesión o adquisición de algo, lo cual coincide con la idea de transferencia de agua en el acto de ducharse.

En contraste con “tomar”, la palabra “hacer” tiene un enfoque en la creación o realización de algo, lo cual no se alinea directamente con la acción de ducharse. Según el *Diccionario de la Lengua Española (DLE)*, “hacer” significa “ejecutar o llevar a cabo una acción o trabajo”. Sin embargo, esta definición es bastante general y no se ajusta de manera específica al contexto de ducharse, debido a que no implica la transferencia de agua sobre el cuerpo, como sí lo hace la palabra “tomar”.

2. *batir y romper*



(Las respuestas por orden serían *batir, romper, batir, romper*)

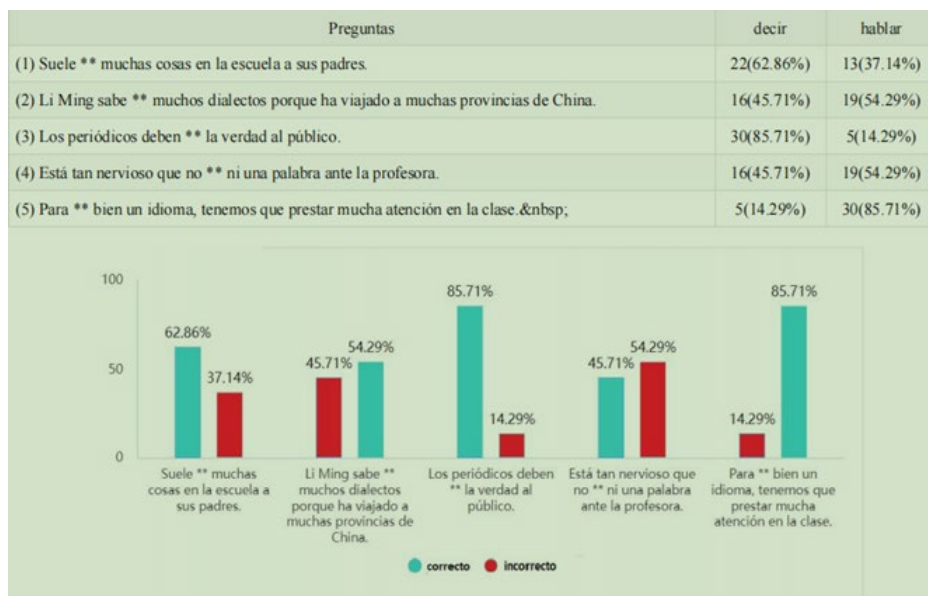
La confusión en la elección del verbo adecuado para acompañar al sustantivo “récord” se evidencia en la gráfica, con más del 40% de los encuestados seleccionando “romper” como el predicado. Para esclarecer esta confusión, es útil examinar los qualia del término “récord”:

EQ de *récord*:

QF	El logro más alto o destacado en un determinado campo o actividad
QC	Números, personas
QT	Indicar un nivel excepcional de éxito o rendimiento en una determinada área
QA	A través de distintas competiciones

En el *DLE*, “romper” significa “quebrar o hacer pedazos algo”. No obstante, aplicarlo a “récord” es inapropiado, ya que un récord no es un objeto físico que se pueda dañar o quebrar. Desde una perspectiva subléxica, el objeto de “romper” debería ser algo tangible y físico, como zapatos o platos, susceptibles de ser quebrados o dañados. En cambio, el verbo “batir” es apropiado para referirse a superar un récord, ya que sus significados están relacionados con dicho concepto. Incluye la idea de “vencer a un contrincante” y “superar una marca establecida”, lo que lo convierte en el verbo idóneo para abordar récords en diversos contextos.

### 3. decir y hablar



(Las respuestas por orden serían *decir, hablar, decir, decir, hablar*)

14

Aunque las preguntas 2 y 5 parecen similares, hay una diferencia del 30% en la tasa de acierto entre ellas. Esto puede indicar una dificultad en la capacidad de los alumnos chinos para establecer analogías entre sinónimos, como se demuestra con las palabras a “dialecto” e “dioma” utilizadas en ambas preguntas.

EQ de *dialecto*:

QF	Variedad de un idioma que no alcanza la categoría social de lengua
QC	Palabras y expresiones locales
QT	Para comunicarse
QA	A través de la comunicación espontánea

Como se puede ver, los *qualia* de “dialecto” son las características o propiedades subjetivas que definen la experiencia de comprender y utilizar una variedad de un idioma que no se considera lengua oficial.

Para encontrar una respuesta a la pregunta 2, se consultó el *DLE* y se descubrió que uno de los significados básicos de “hablar” es “utilizar uno u otro idioma para comunicarse”. Esta definición está estrechamente relacionada con los cuatro *qualia* de dialecto mencionados anteriormente. Por lo tanto, la respuesta clave a la pregunta 2 es “hablar”, ya que implica el uso de un idioma o dialecto para comunicarse. Además, esta respuesta también se aplica a la pregunta 5, que también se relaciona con el uso del lenguaje para la comunicación.

Otra pregunta que cabe destacar es la 4, en la que, según el resultado, casi la mitad se han equivocado. Los qualia de “palabra” son las características o propiedades subjetivas que definen la experiencia de utilizar el lenguaje para expresar pensamientos, tal y como se ilustra abajo:

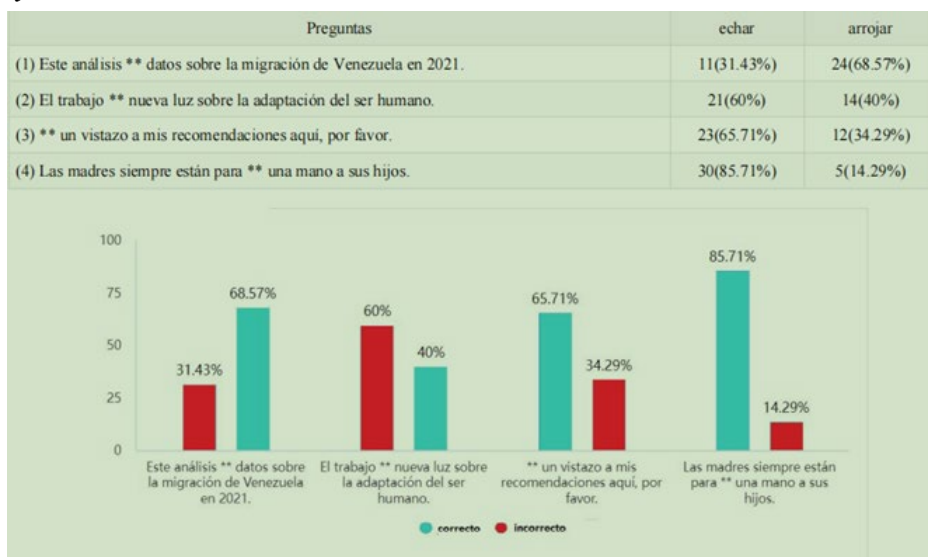
EQ de *palabra*:

QF	Signo de pensamiento de una persona
QC	Letras consecutivas
QT	Para expresar lo que piensa del que habla
QA	A través de la composición de letras

La pregunta 4 tuvo un alto porcentaje de respuestas incorrectas. Si consideramos la definición principal del verbo “hablar” en el DLE, que es “emitir palabras”, agregar la palabra “palabra” después de “hablar” resultaría en una redundancia semántica, como “emitir palabra palabra”. Sin embargo, al considerar la definición principal del verbo “decir”, que es “manifestar con palabras el pensamiento”, se puede entender que “con palabras” es una locución adverbial que indica cómo se manifiesta el pensamiento. Esto sugiere que cuando decimos “decir una palabra”, solo hay un objeto, es decir, la palabra que expresa el pensamiento.

Además, “decir una palabra” también puede interpretarse como “expresar el pensamiento en palabras”, lo que significa que se está expresando un pensamiento específico a través del uso de palabras. Por lo tanto, la respuesta correcta para la pregunta 4 es “decir”, ya que es el verbo que mejor se ajusta a la acción de expresar un pensamiento específico a través del uso de una sola palabra.

#### 4. *echar y arrojar*



(Las respuestas por orden serían *arrojar, arrojar, echar, echar*)

Es importante destacar que en la pregunta 2 de la encuesta, el 60% de los encuestados eligió la opción incorrecta en cuanto al significado de la expresión “arrojar luz”. La expresión “arrojar luz” se utiliza como sinónimo de “aclarar o volver una cosa más clara”.

EQ de luz:

QF	Agente físico que hace visibles los objetos
QC	Rayos solares o artificiales que hacen desaparecer la sombra
QT	Para disipar la oscuridad
QA	A través de iluminar

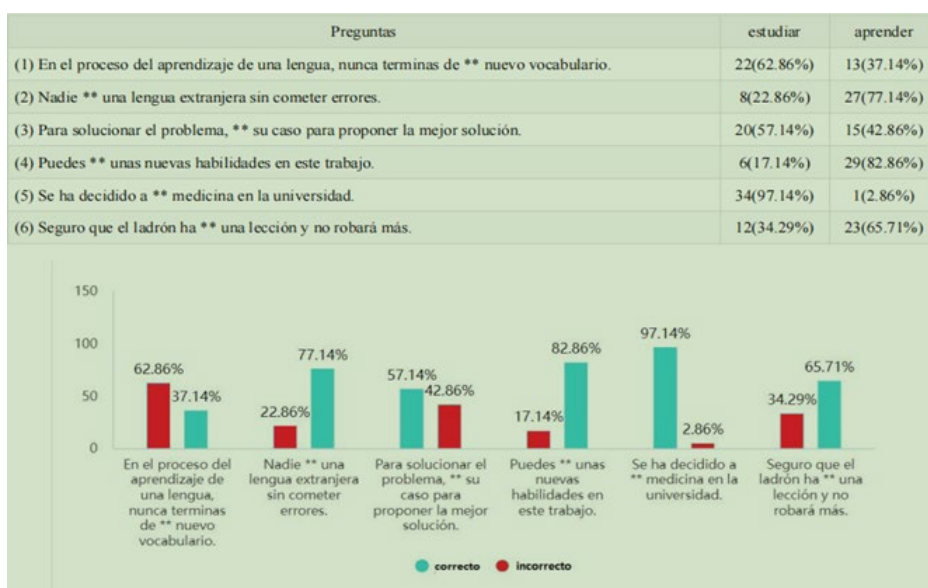
Para explicar la colocación “arrojar luz”, podemos enfocarnos en el aspecto de claridad que proporciona la luz, es decir, revelar algo oculto o desconocido y disipar el misterio que lo rodea. La elección del verbo “arrojar” en lugar de “echar” en la expresión “aclarar o hacer más claro” sugiere descubrimiento o revelación de algo previamente incomprensible.

Aunque el verbo “echar” se usa en diversos contextos, como “poner en movimiento”, “expulsar” o “desalojar”, “echar luz” puede interpretarse como “dar brillo a algo”, pero no tiene la misma connotación de descubrimiento o claridad que “arrojar luz”.

Así, “arrojar luz” implica iluminar y esclarecer lo oscuro o desconocido. Teniendo en cuenta que “arrojar” también significa “presentar o dar lugar a consecuencias o resultados”, se comprende mejor por qué se prefiere “arrojar luz” en lugar de “echar luz”, ya que la última opción no conlleva la misma connotación de resultado o consecuencia. Estudiar y aprender.

### 5. estudiar y aprender

En el *DLE*, el primer significado de “estudiar” hace referencia a la acción de ejercitar el entendimiento con el objetivo de comprender o alcanzar un conocimiento específico. Mientras tanto, el primer significado de “aprender” se refiere a la adquisición de conocimientos, ya sea por medio del estudio o la experiencia.



(Las respuestas por orden serían *aprender, aprender, estudiar, aprender, estudiar, aprender*)

El resultado anterior sugiere que es importante analizar las preguntas 1, 3 y 6, debido a que muchos encuestados cometieron errores en ellas, lo que indica un sesgo cognitivo en el uso de estos sinónimos.

#### EQ de *vocabulario*:

QF	Conjunto de palabras de un idioma
QC	Palabras
QT	Para aplicarse en la comunicación oral o composición escrita
QA	A través de la recopilación

En nuestra opinión, como se puede observar en el QT, el vocabulario se refiere al conjunto de palabras y expresiones que una persona ha dominado y es capaz de utilizar de manera efectiva en sus conversaciones, ya sea oralmente o por escrito. En otras palabras, alguien que posee un buen vocabulario tiene la habilidad de comunicarse de manera efectiva utilizando una amplia variedad de términos y frases. Por lo tanto, la palabra que mejor se ajusta al concepto de vocabulario entre los sinónimos estudiados sería “aprender”, ya que, comparando los significados básicos de los términos anteriores, se puede ver que “aprender” (adquirir conocimiento) se refiere a una etapa más avanzada que “estudiar” (alcanzar o comprender algo).



EQ de *caso*:

QF	Asunto de que se trata o que se propone para consultar a alguien y pedirle su dictamen
QC	Un ejemplo o suceso ejemplar
QT	Para dar una lección o experiencia
QA	

En la pregunta 3, relacionada con el término “caso”, la situación es un poco diferente, ya que se trata de seleccionar una palabra que signifique “examinar más detenidamente” con el objetivo de proponer una solución o brindar una enseñanza, como se refleja en el QF y QT del caso. En este sentido, es similar a la definición básica de “estudiar”, que implica ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender algo. En el enunciado proporcionado, el espacio vacío hace referencia a la necesidad de analizar cuidadosamente el asunto para poder ofrecer una solución efectiva al problema planteado.

EQ de *lección*:

QF	Amonestación, acontecimiento, ejemplo o acción ajena que, de palabra o con el ejemplo, sirve de enseñanza a otros
QC	Sucesos educativos
QT	Para enseñar a otros alguna razón
QA	A través de la enseñanza y aprendizaje

Finalmente, al igual que en la pregunta 1, según los aspectos de enseñanza identificados en la tabla mencionada, la oración de la pregunta 6 se puede interpretar de la siguiente manera: el ladrón experimenta algo durante el robo (por ejemplo, casi es detenido por la policía), y por miedo a repetir lo sucedido, decide no robar más. En este contexto, el robo se considera un suceso educativo (QC), y el ladrón toma la decisión de dejar de robar como resultado de su experiencia, lo que corresponde al QT. Por lo tanto, se utiliza el verbo “aprender” porque el ladrón adquiere conocimiento a través de su propia experiencia de que robar conlleva un castigo.

17

## Conclusiones

En este trabajo, se ha abordado el análisis de la estructura de qualia de los sustantivos en colocaciones verbales, utilizando un enfoque estadístico y la Teoría del Léxico Generativo. El objetivo principal ha sido proponer un modelo de análisis y explicación para los errores más comunes cometidos por estudiantes principiantes de español en el uso de sinónimos en colocaciones verbales.

En definitiva, este estudio ha puesto de relieve la importancia de comprender las diferencias semánticas y contextuales entre los sinónimos en español para poder utilizarlos de manera precisa y efectiva en colocaciones verbales.

Asimismo, se ha propuesto la utilización de la estructura de qualia como herramienta de análisis, lo que puede resultar de gran ayuda para los estudiantes de español en su tarea de superar las dificultades y errores más comunes en el uso de sinónimos en colocaciones. En este sentido, se espera que este trabajo tenga un impacto significativo en el aprendizaje de sinónimos en colocaciones y en el desarrollo de habilidades comunicativas en español. ♦

---

**«EN DEFINITIVA, ESTE ESTUDIO HA PUESTO DE RELIEVE LA IMPORTANCIA DE COMPRENDER LAS DIFERENCIAS SEMÁNTICAS Y CONTEXTUALES ENTRE LOS SINÓNIMOS EN ESPAÑOL PARA PODER UTILIZARLOS DE MANERA PRECISA Y EFECTIVA EN COLOCACIONES VERBALES».**

---

## BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, L., & FERREIRA, A. (2021). La importancia de las colocaciones léxicas verbonominales en aprendientes de ELE. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, (01), 91-112.
- DE MIGUEL, E. (2009). La Teoría del Lexicón Generativo. En E. De Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 336-368.
- SERNA, S. A. (2013). La Teoría del Lexicón Generativo en el análisis de los fraseologismos: un estudio contrastivo entre el español y el alemán. *Estudios interlingüísticos*, (01), 11-27.
- PUSTEJOVSKY, J. (1995). *The Generative Lexicon*. MIT Press.
- TORRES, F. N. (2013). La representación léxica en el modelo del Lexicón Generativo de James Pustejovsky. *Onomázein*, (28), 337-345.



## ROCÍO SERRANO CAÑAS

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Alcalá de Henares (España), con maestría y doctorado en Lingüística por la Universidad Federal de Paraíba (Brasil). Posee experiencia docente en el ámbito universitario a través del programa de lectorados de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en Brasil. Durante este mismo período, trabajó en diferentes proyectos de investigación-acción, en contexto escolar y en el contexto formativo del programa de Escuelas Taller en Iberoamérica. Actualmente trabaja como profesora de Lengua y Literatura Castellana en el Instituto Bilingüe Maxim Gorki, dentro del programa de Secciones Bilingües en Bulgaria (MEFP).

# SEFARAD I LA PENÍNSULA, UNA PATRIA ITINERANTE\*

Cuenta Myriam Moscona en su libro *Tela de Sevoya* que, ante la decisión de frenar la deportación de los judíos búlgaros a los campos de concentración, el rey Boris III le dijo al militar Joachim Ribbentrop, ministro de Relaciones Exteriores de la Alemania nazi: “nuestros judíos son españoles”<sup>1</sup>. De esta manera, el rey expresaba su defensa de la comunidad judía búlgara de raigambre sefardí. Aquel “son españoles” contenía el reconocimiento de un determinado recorrido histórico y la configuración de una identidad dentro del mundo judío, cuyo origen había sido aquella tierra peninsular que los judíos habían habitado y a la que llamaron *Sefarad*.

En el hebreo medieval, el topónimo *Sefarad* se refería a la Península Ibérica y de ahí se derivó el gentilicio *sefardí*. Tanto el uso del topónimo como del gentilicio cobraron una especial intensidad cuando las comunidades judías expulsadas de la Península Ibérica sintieron la necesidad de diferenciarse de otras comunidades con las que entraron en contacto, como la asquenazí (judíos provenientes de Europa central y oriental) o la *romaniota* (judíos bizantinos que hablaban griego). Estos fueron los principales grupos de contacto en los Balca-

nes, donde emergió una nueva zona cultural sefardí que se mantendría con una identidad propia hasta el siglo XX<sup>2</sup>. Para estas comunidades, el hecho de identificarse como sefardíes era, así mismo, un modo de expresar un profundo sentimiento de pertenencia que había sido quebrado tras la expulsión y que encontró su mejor cauce de expresión cultural en el judeoespañol, la lengua sefardí de su diáspora.

---

«EN EL HEBREO MEDIEVAL, EL TOPÓNIMO *SEFARAD* SE REFERÍA A LA PENÍNSULA IBÉRICA Y DE AHÍ SE DERIVÓ EL GENTILICIO *SEFARDÍ*».

---

## Entre cristianos y musulmanes

Los primeros registros históricos de asentamientos judíos en la Península Ibérica pertenecen al período romano, datados entre el siglo I al IV a.C. En época visigoda la población judía ya era numerosa y convivía con la población hispanorromana. Desde la creación del reino visigodo, la Iglesia católica estableció medidas de control de la minoría judía, ya que la teología cristiana

---

\* Este artículo pertenece a un trabajo sobre la historia cultural y lingüística de los judíos sefardíes, desde la Península Ibérica hasta los Balcanes. El trabajo ha sido dividido en tres partes, que se presentarán en esta revista. Este artículo es, por tanto, la primera parte.

1 Moscona, 2014, p. 84

2 Benbassa, 2004, p. 15.

había situado al judío en las fronteras de lo herético<sup>3</sup>. Las medidas antijudías fueron intensificándose a través de los distintos concilios de Toledo, principalmente a partir de la conversión al catolicismo del rey Recaredo en el siglo VI. Con ello quedaba unificada la religión del reino y establecida la simbiosis entre el poder real y el eclesiástico. Fue durante el período visigodo, por consiguiente, cuando se configuró en la Península un corpus jurídico cristiano, orientado al control de las comunidades judías con el fin de impedir que pudieran influir sobre sus vecinos cristianos (se prohibieron matrimonios mixtos y practicar cualquier tipo de proselitismo) o



1. III Concilio de Toledo, imagen del Código Vigilano, s.X Biblioteca del Escorial  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Persecuci%C3%B3n\\_de\\_los\\_jud%C3%A1os\\_en\\_la\\_Hispania\\_visigoda#/media/Archivo:Vigilianus.jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Persecuci%C3%B3n_de_los_jud%C3%A1os_en_la_Hispania_visigoda#/media/Archivo:Vigilianus.jpg)

que pudiera competir con el poder político, económico y cultural del mundo cristiano (se impedía el acceso a cargos públicos, la realización de determinadas profesiones, la propiedad de tierras, entre otras medidas).

De esta manera, no es de extrañar que las comunidades judías sintieran alivio ante la dominación musulmana que se inició en el siglo VIII. Los cronistas árabes contemporáneos describieron la colaboración que encontraron en los judíos peninsulares para conseguir el avance hacia el norte<sup>4</sup>. El mundo musulmán presentaba una serie de trazos formales compartidos con el judaísmo (la no representación de Dios en imágenes, la circuncisión, el rechazo a la carne de cerdo o la preocupación por la higiene) y el Corán admitía la libertad de culto de los pueblos que tenían un texto revelado. A través de la *dihmma* y de su correspondiente impuesto, se estableció un pacto de protección en tierras del Al-Ándalus y, a cambio, los judíos podían vivir de un modo autónomo: se les garantizaba la libertad de culto y la propiedad de bienes, disponían de sus propios tribunales y podían acceder a puestos en la administración y desarrollar diferentes profesiones. En esas condiciones se

produjo una relativa tolerancia e intercambio entre las dos culturas. Las aljamas judías crecieron de un modo importante por todo el Al-Ándalus (Córdoba, Jaén, Granada, Sevilla, Zaragoza, Tudela, Tarragona, entre otras) y la cultura judía experimentó un significativo desarrollo. Fue durante el califato cordobés cuando se produjo un importante florecimiento de las ciencias y las letras (s. XI-XIII) y las comunidades judías tuvieron una mayor influencia política a través de figuras como la de Hasday ben Saprut, secretario de Abderramán III.

En el siglo XI los reinos cristianos que se habían configurado en el norte de la Península avanzaron en un nuevo proceso militar, tomando territorios del Al-Ándalus. En ese proceso de conquista y repoblación, las aljamas judías pasaron a formar parte nuevamente del mundo cristiano. A este proceso se le sumó el gobierno establecido por los almohades en el territorio musulmán, durante los siglos XII y XIII, con el que se cerró el ciclo de coexistencia pacífica y se impulsó el hostigamiento hacia la minoría judía dentro del Al-Ándalus. Aquella vez muchos de los judíos andalusíes huyeron buscando refugio en los territorios cristianos. Y de ese modo, en el proceso de conformación territorial de los nuevos reinos, entre los siglos XI-XIII, los monarcas cristianos vieron en las comunidades judías un importante contingente para la repoblación de los territorios y aprovecharon el potencial intelectual y profesional que los judíos habían acumulado en el mundo andalusí para impulsar el desarrollo económico, político y cultural de sus reinos.

Es en este mismo período, cuando se estableció lo que se puede llamar la “alianza real”<sup>5</sup>: la comunidad judía mantenía una relación directa con el rey, de hecho, jurídicamente, los judíos pertenecían al soberano como “siervos”. Pagaban sus impuestos de un modo directo y, a cambio, el rey les ofrecía protección (algo muy similar al pacto establecido en el período andalusí a través de la *dihmma*). El poder real cristiano garantizaba, de ese modo, que las élites judías apoyaran los intereses de la Corona y extendieran su poder frente a las fuerzas reactivas locales o frente a la propia nobleza y el clero. Los judíos entraban, así, en la esfera política como contrapeso de las fuerzas opuestas al poder real. En esa línea, es posible entender la historia de los judíos españoles ob-

---

**«LA ÉLITE JUDÍA DOMINABA EL ÁRABE, CONOCÍA LOS AVANCES DE LA CIENCIA ISLÁMICA, SERVÍA COMO INTERMEDIARIA ENTRE MUSULMANES Y CRISTIANOS Y POSEÍA UNA GRAN EXPERIENCIA ADMINISTRATIVA QUE FUE APROVECHADA EN LA REORGANIZACIÓN DE LOS NUEVOS REINOS».**

---

3 Cordero Navarro, 2000, p. 32-34.

4 Benbassa, 2004, p. 24.

5 Benbassa, 2004, p. 32-33.

servando las fluctuaciones de esa “alianza real”: los momentos más álgidos correspondieron con los períodos en los que la autoridad central mostraba mayor necesidad de ellos y los períodos más conflictivos surgieron con el debilitamiento temporal del poder real.

---

**«EL REINADO DE ALFONSO X, EL SABIO, PARADIGMA DE LA APORTACIÓN DE LOS JUDÍOS AL DESARROLLO CULTURAL DEL MUNDO CRISTIANO. EL REY SUPO APRECIAR SU CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO Y CIENTÍFICO».**

---

El mayor apogeo de esta alianza se puede situar en el siglo XIII, cuando los judíos recibieron un trato favorable por pasar de la dominación musulmana a la cristiana, a pesar de que esto iba contra de las normas canónicas, establecidas por los concilios eclesiásticos<sup>6</sup>. La élite judía dominaba el árabe, conocía los avances de la ciencia islámica, servía como intermediaria entre musulmanes y cristianos y poseía una gran experiencia administrativa que fue aprovechada en la reorganización de los nuevos reinos. Por otro lado, los judíos dedicados a las actividades comerciales constituyeron una naciente burguesía en ciertas regiones de Castilla y Valencia e importantes personalidades del mundo judío acompañaron a los reyes cristianos en su gobierno como médicos, tesoreros o consejeros. Tres buenos ejemplos de ello fueron el almojarife de Alfonso X, Çag de la Maleha, el tesorero de Pedro I, Samuel ha-Levi, o el consejero de Isabel la Católica, Abraham Sennior. La suerte de los tres fue oscura: los dos primeros fueron mandados ejecutar por sus respectivos reyes y el último fue obligado a elegir entre la expulsión o la conversión. Pues bien, a cambio de todos aquellos aportes mencionados, las aljamas judías del reino de Castilla y del reino de Aragón estuvieron exentas de pago de impuestos en algunas ocasiones y gozaron de una importante autonomía durante el siglo XIII: poseían sus propios tribunales y un gobierno interno, basados en el derecho religioso hebreo y, además, mantenían sus cultos y costumbres.

En este contexto, se sitúa el reinado de Alfonso X, el Sabio, paradigma de la aportación de los judíos al desarrollo cultural del mundo cristiano. El rey supo apreciar su conocimiento lingüístico y científico y los incorporó al proyecto cultural con el que pretendía impulsar la escritura en castellano en todos los ámbitos del saber, principalmente, en el ámbito jurídico, histórico y científico, desplazando paulatinamente al latín que había sido hasta entonces la principal lengua de cultura. Sabemos que la colaboración judía en el proyecto del rey Sabio se centró, fundamentalmente, en el campo de la traducción, ya que los judíos, por su propia trayectoria vital, habían aprendi-



2. Copia del manuscrito Guía de Perplejos de Maimonides, realizada por Ferrer Bassa, en Barcelona, en 1348  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Gu%C3%ADa\\_de\\_los\\_Perplejos#/media/Archivo:14c\\_ed\\_of\\_the\\_Guide\\_for\\_the\\_Perplexed\\_by\\_Maimonides.jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Gu%C3%ADa_de_los_Perplejos#/media/Archivo:14c_ed_of_the_Guide_for_the_Perplexed_by_Maimonides.jpg)

---

**«MERECE UNA ESPECIAL VALORACIÓN LA APORTACIÓN JUDÍA AL DESARROLLO DEL CASTELLANO COMO LENGUA DE CULTURA Y AL FLORECIMIENTO DE TOLEDO COMO CENTRO CULTURAL DE REFERENCIA DENTRO DE LA EUROPA MEDIEVAL».**

---

do diferentes lenguas, entre ellas, el árabe, lengua en la que circulaban obras filosóficas y científicas que provocaban gran interés en el monarca. Así mismo, el conocimiento del hebreo les permitió acceder a la traducción del Antiguo Testamento y de textos procedentes de la corriente mística de la Cábala, utilizando, en este caso, la lengua romance como “lengua didáctica”, es decir, como lengua de primer acceso al texto bíblico, sin que eso invalidara la existencia de los textos en las lenguas religiosas (hebreo y latín)<sup>7</sup>. Todo ese caudal de traducciones fue vertido de di-

---

7 Dice don Juan Manuel de la labor de Alfonso X: “Fizo trasladar en este lenguaje de Castilla todas las ciencias (...); otrosí fizo trasladar toda la ley de los judíos e aun el Talmud. E otra ciencia que han los judíos muy escondida a que llaman Cábala” (apud. Pérez, 2005, p. 82).

6 Sainz de la Maza, 1987, p. 210.

ferentes modos en el proyecto alfonsí, por lo que, merece una especial valoración la aportación judía al desarrollo del castellano como lengua de cultura y al florecimiento de Toledo como centro cultural de referencia dentro de la Europa medieval.

---

**«EL HEBREO SE MANTENDRÍA COMO LENGUA RELIGIOSA Y, COMO YA HEMOS APUNTADO, EL ROMANCE ENTRARÍA CON FUERZA EN EL ÁMBITO DE LA ESCRITURA A PARTIR DEL SIGLO XIII, DESPLAZANDO LA POSICIÓN HEGEMÓNICA QUE TENÍA EL LATÍN».**

---

### Cuando no hay una sola lengua

El recorrido lingüístico de las comunidades judías peninsulares durante la Edad Media fue reflejo de su propia errancia y de su inestable arraigo. No es posible hablar en ese período de “una lengua” de los judíos sefardíes, sino de un repertorio lingüístico que se fue distribuyendo según los distintos períodos históricos y los diferentes contextos de comunicación<sup>8</sup>. Algo que, con algunos nuevos matices, se repitió en la diáspora posterior. Mientras el mundo cristiano se debatía lingüísticamente entre el uso del latín y del romance, el mundo judío sefardí transitó a lo largo de la Edad Media entre el latín, el griego, el árabe, el romance y el hebreo.

En época visigótica encontramos testimonios que hablan de la existencia de textos bíblicos escritos en hebreo y las comunidades hablaban el bajo latín de la Península, a parte de conocer el griego en algunas zonas que habían sido colonia helénica, por ejemplo en Cataluña y Valencia<sup>9</sup>. Posteriormente, en Al-Ándalus, los judíos se integraron lingüísticamente y manejaban el árabe coloquial en su vida cotidiana, pero, además, se produjo entre los siglos XI y XIII un renacimiento de la cultura escrita en hebreo. El impulsor de este renacer fue Hasday ben Saprut. El ya mencionado secretario de Abderramán III, favoreció el estudio filológico del hebreo e impulsó la poesía escrita en esa lengua. Así mismo, fue traductor del griego al árabe de obras científicas, sobre todo pertenecientes al campo de la medicina. En esa misma estela encontramos a Salomon ben Gabirol, poeta y filósofo, autor de *Corona real* y *La fuente de la vida* o Yeuda ha-Levi, autor del Cuzarí, ambos se valieron del hebreo pero también del árabe como lengua culta apropiada para expresar su pensamiento. Esa misma alternancia se presenta en la obra del filósofo Maimónides, que escribe su magna obra *Mishneh Torah* o *Código de la ley judía* en hebreo con el fin de facilitar la lectura a la población judía no arabófona y en su *Guía*

*de perplejos*, donde aborda el conflicto entre la fe judía y la filosofía, escribe en judeo-árabe (expresión escrita del árabe con la grafía hebrea).

Una vez que la población judía pasó a estar nuevamente bajo dominio cristiano se inició un nuevo proceso de asimilación lingüística, en el que, paulatinamente, se fue perdiendo el árabe (como lengua de uso cotidiano y como lengua de escritura) y se fueron adoptando los distintos dialectos romances en el habla cotidiana. El hebreo se mantendría como lengua religiosa y, como ya hemos apuntado, el romance entraría con fuerza en el ámbito de la escritura a partir del siglo XIII, desplazando la posición hegemónica que tenía el latín. El uso de las lenguas vernáculas (árabe o romance) tuvo una especial relevancia en el caso de las comunidades sefardíes. A diferencia de las comunidades asquenazíes alemanas, que poseían un fuerte dominio de la lectura y de la escritura, los judíos peninsulares estaban mucho más estratificados en este aspecto y un número importante de ellos era iletrado<sup>10</sup>, lo que puede explicar una mayor asimilación lingüística y un mayor estímulo de las lenguas vernáculas como vía de transmisión de su tradición cultural.

En el caso de la asimilación al romance, temprana-

---

**«EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XIV, ENCONTRAMOS LA BIBLIA DE ALBA, PRIMERA TRADUCCIÓN DEL HEBREO AL CASTELLANO DEL ANTIGUO TESTAMENTO, REALIZADA POR EL RABINO MOSÉS ARRAGEL BAJO LA SUPERVISIÓN DEL FRANCISCANO ARIAS DE ENCINA».**

---

mente los judíos sefardíes comenzaron a realizar trabajos de traducción y exégesis bíblica, del hebreo a la lengua de uso comunitario<sup>11</sup>. Y en este punto, es importante recordar que la lectura, estudio e interpretación del texto bíblico es un pilar fundamental de la cultura religiosa judía, lo que obliga a garantizar el acceso y la comprensión del mismo. Así, las traducciones judeorromances permitieron la transmisión del texto bíblico dentro de la comunidad, al paso que reforzaron la legitimidad de la lengua romance como lengua de cultura escrita. Ciertamente es posible pensar que el mundo cristiano se viese contagiado por este movimiento: en el siglo XIII, como parte del proyecto alfonsí, se sitúan las primeras traducciones de la Biblia al castellano (la llamada *Biblia alfonsina* integrada en la *General Estoria*) y en las primeras décadas del siglo XIV, encontramos la Biblia de Alba, primera traducción del hebreo al castellano del Antiguo Testamento, realizada por el rabino Mosés Arragel bajo la supervisión del franciscano Arias de Encina y a petición del noble Luis González de Guzmán. Se adelantaba, así, Castilla a la traducción bíblica

8 Minervini, 2006, p. 26-27.

9 Valle, 2003, p.185-189.

10 Baer, 1981, p. 189.

11 Avenzoa, 2008, p. 56.

al alemán, realizada por Lutero en 1534 como parte de su actividad reformadora. En este movimiento de vanguardia influyó directamente la actividad cultural de los judíos sefardíes y el sentido arraigado de la transmisión y la exégesis del texto bíblico que existía dentro de la comunidad judía. Por eso, cuando fueron expulsados,

no solo se llevaron con sus pocas pertenencias la lengua que hablaban, sino también una determinada experiencia y conciencia lingüística que había formado parte de la cultura medieval y había impulsado el uso de la lengua vernácula como lengua de cultura.♦

## BIBLIOGRAFIA

- AVENZO, Gemma. “Las traducciones de la Biblia en la Edad Media y sus comentarios” En: TORO, M<sup>a</sup> Isabel (Coord.) La Biblia en la literatura española, I. Edad Media. 1/2. El texto: fuente y autoridad. Madrid: Editorial Trotta, 2008, p. 13-76.
- BAER, Yitzhak. Historia de los judíos en la España cristiana (Primera parte: Desde los orígenes hasta finales del siglo XIV). Madrid: Altalena Editores, 1981.
- BEINART, Haim. Judíos y conversos en España después de la expulsión de 1492. Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas, 1984.
- BENBASSA, Esther; RODRIGUE, Aron. Historia de los judíos sefardíes: de Toledo a Salónica. Madrid: Adaba Editores, 2014.
- CARO, Julio. Los judíos en la España Moderna y Contemporánea, Tomo I. Madrid: Istmo, 2000.
- CASTRO, Américo. España en su historia. Ensayos sobre historia y literatura: Aspectos del vivir hispánico. Madrid: Trotta, 2004.
- CORDERO, Catherine. “El problema judío como visión del otro en el reino visigodo de Toledo” En: En la España Medieval, n° 23, 2000, p. 9-40.
- DÍAZ-MÁS, Paloma. Los sefardíes: historia, lengua y cultura. Madrid: Ríopiedras Ediciones, 2014.
- HILTY, Gerold. “El plurilingüismo en la corte de Alfonso X el Sabio” En: [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-plurilinguismo-en-la-corte-de-alfonso-x-el-sabio/html/9d79beb4-8114-4b9d-b852-2643a8aa0a6e\\_2.html#I\\_0](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-plurilinguismo-en-la-corte-de-alfonso-x-el-sabio/html/9d79beb4-8114-4b9d-b852-2643a8aa0a6e_2.html#I_0) Acceso: 1/9/22.
- MINERVINI, Laura. “Formación de la lengua sefardí” En: Sefardíes: literatura y lengua de una nación dispersa. Universidad de Castilla la Mancha, 2006, p. 25-51.
- MOSCONA, Myriam. Tela de seboya. Barcelona: Acantilado, 2014.
- PÉREZ, Joseph. Los judíos en España. Barcelona: Marcial Pons, 2005.
- SÁINZ DE LA MAZA, Carlos. “Los judíos de Berceo y los de Alfonso X en la España de las tres religiones” En: Dicenda. Cuadernos de Filología n°6, Universidad Complutense de Madrid, 1987, p. 209-215.
- SERRANO, Rocío. Lengua y conocimiento en Juan de Valdés. UFPB: Paraíba, 2012.
- VALLE, Carlos (del). “Sobre las lenguas de los judíos en la España visigoda y Al-Ándalus” En: Sefarad, n.º 63, 2003, p. 183-193.
- LOS JUDÍOS EN LA CORTE DE ALFONSO X. Exposición online organizada por el Museo Sefardí de Toledo, 2022. Visible en: <https://losjudiosenlacortedealfonsox.es/>



**BEATRIZ VILLACAÑAS**

Graduada en Español: lengua y literatura por la Universidad Complutense de Madrid, Máster en Formación del Profesorado y Profesora de Secciones Bilingües en Bulgaria.

## ENTREVISTA A MAITE HERNÁNDEZ GARCÍA

Las caras olvidadas del español para extranjeros

24

Maite Hernández es licenciada en Filosofía y Letras, y máster en Didáctica de ELE. Ha sido codirectora durante muchos años de los cursos de español para inmigrantes de la Universidad Menéndez Pelayo y miembro del proyecto *Odysseus* del Centro de Lenguas Modernas del Consejo de Europa entre otras muchas aportaciones al mundo de ELE. Hoy nos contará sus experiencias y opiniones sobre este mundo tan amplio, en el que escuchar a los que nos han precedido es fundamental.

*En primer lugar, Maite, y para que los lectores te conozcan un poco, cuéntanos un poco cuál ha sido tu trayectoria profesional dentro de la docencia del español y como fueron tus primeros pasos:*

Yo empecé de pura casualidad en el mundo de ELE. Era maestra en un centro de adultos que a finales de los 80 empezó a recibir a solicitantes de asilo y refugio de la Cruz Roja. Debido a esto nos dieron un curso en el que participaba Lourdes Miquel, quien me deslumbró con sus conocimientos y me hizo interesarme por la enseñanza de español.

A partir de ahí empecé mi formación con el Máster de Español para Extranjeros de la Universidad de Nebrija, y desde entonces, mientras seguía trabajando en la escuela de adultos, me he dedicado a la formación de profesorado. He sido docente en la universidad Complutense, en Ciencias de la Educación, de



1. Maite Hernández

las asignaturas de Lengua Española y Adquisición del Lenguaje; comoderadora, en sus orígenes, del espacio “La enseñanza a inmigrantes” del Centro Virtual Cervantes; codirectora de cursos en la UIMP, miembro de *Odysseus* y autora de artículos, ponencias y manuales de español destinados a este tipo de alumnado.

*Y de todo lo que has hecho, ¿qué es lo que más has disfrutado o satisfacción te ha reportado?*

Mi vida profesional ha estado volcada en la enseñanza de español para inmigrantes. He estado enseñando español



más de 25 años en el centro de adultos más grande de la Comunidad de Madrid, en Móstoles. Allí hemos llegado a tener más de 1000 alumnos sólo en el programa de español (en distintos niveles desde A1 hasta B1), dentro del cual había, incluso, grupos de alfabetización y enseñanza oral que he disfrutado mucho, porque eran las personas con mayor dificultad. Probablemente sean las investigaciones y publicaciones que he hecho relacionadas con este tema, de las que más orgullosa me siento.

*¿Y lo qué te ha resultado más complejo?*

A lo largo de mi carrera profesional muchos de mis esfuerzos han estado en la línea de defender que el aprendizaje de idiomas no se reduce a la enseñanza a personas de alto poder adquisitivo, sino que, en cualquier movimiento de población de unos países a otros, se desplaza todo tipo de gente, incluidas personas que no saben leer ni escribir en su lengua materna y que han de aprender no sólo a hablar en la segunda lengua, en este caso el español, sino también a leer y a escribir en una lengua que no es la propia.

Quizá sea este el mayor reto con el que me he encontrado a nivel profesional porque ha habido que reflexionar sobre el problema, investigar, extraer conclusiones, generar materiales específicos...

---

**«LA ELABORACIÓN DE UN MANUAL REQUIERE UN TRABAJO CASI, CASI, DE MARQUETERÍA, EN EL QUE CADA PIEZA DEBE DE ENCAJAR CON LAS DEMÁS Y DEBE DE IR EN SU SITIO».**

---

*Hablemos un poco de materiales y su creación. ¿Cuáles crees que son las principales dificultades para alguien que diseña materiales de ELE?*

Me voy a limitar aquí a contestar como creadora de manuales de ELE y no como diseñadora de materiales complementarios, es decir, de las típicas fichas que se suelen llevar al aula para complementar un aspecto concreto.

Lo primero es que para crear un manual de ELE hay que saber mucha didáctica de ELE. Parece una perogrullada, pero es así. La elaboración de un manual requiere un trabajo casi, casi, de marquetería, en el que cada pieza debe de encajar con las demás y debe de ir en su sitio. En la cabeza del diseñador tiene que haber un currículo concreto y debe organizarlo con coherencia en unidades, módulos, tareas, o lo que sea.

Además, ha de ser conocedor de cómo es la estructura de una unidad de ELE que es distinta a la de otras materias. Ha de conocer qué son las muestras de lengua y cómo se plantean en la unidad; cómo se conceptualizan; cómo se practican, siempre de lo más simple a lo más complejo; el que las habilidades lingüísticas (las

llamadas destrezas) estén presentes todas por igual en la unidad y que no haya unas que se prioricen sobre otras... Es decir, es una labor compleja para la que se necesita una formación sólida en didáctica de ELE.

Si hablamos de diseñar una ficha aislada que complemente un aspecto del libro de texto, esto no requiere demasiada ciencia. Ahora hay en internet múltiples materiales que pueden servirnos para complementar una cosa en concreto.

*Entonces, ¿en qué lugar queda la creación de actividades propias y todos los recursos que se pueden encontrar hoy en día en internet?*

Trabajar mayoritariamente al margen de un libro de texto me parece arriesgado a no ser que tengas, como ya he dicho anteriormente, una formación en didáctica de ELE muy sólida.

Los libros nos ofrecen recursos de los que nosotros podemos carecer. Por ejemplo, se les supone una buena secuenciación de contenidos, tienen audios que nos ofrecen distintas formas de hablar español, tienen imágenes, materiales complementarios... ¿Para qué inventar la rueda si ya existe? ¿Para qué voy a dedicar mi tiempo a crear nada de cero si ya hay gente que ha hecho ese esfuerzo?

Las fotocopias y los recursos de internet pueden ser maravillosos, pero como materiales complementarios. En mi opinión debe haber un libro de base y uno bueno es aquel que no requiere hacer muchas fotocopias complementarias.

*Al margen del idioma, otro reto que tenemos los docentes de ELE es el de reducir el choque cultural en caso de que nuestros alumnos lleguen a vivir una situación de inmersión en España o Latinoamérica. ¿Qué opinas sobre este tema?*

En este tema es importante diferenciar entre cultura con C mayúscula (Cervantes, Picasso...etc.) que es la que suele estar incluidas en los currículos obligatorios; cultura con "c" minúscula que es toda aquella que te permite tener interacciones exitosas cuando estás en la sociedad donde se habla esa lengua que estudias; y cultura con K, que es la cultura de un grupo concreto, como por ejemplo la cultura de los heavies, o de los milenials.

---

**«LA PRINCIPAL DE ELLAS, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA, ES LA CULTURA CON C PEQUEÑA, PORQUE CUANDO SE PRODUCEN ERRORES EN ELLA, ESTOS FALLOS NO SE INTERPRETAN COMO ERRORES CULTURALES, SINO QUE LOS NATIVOS LOS ENTIENDEN COMO FALTAS DE RESPETO O DESCARO».**

---

La principal de ellas, desde el punto de vista de inmersión lingüística, es la cultura con c pequeña, porque cuando se producen errores en ella, estos fallos no se interpretan como errores culturales, sino que los nativos los entienden como faltas de respeto o descaro. Por ejemplo, si vives en España y tienes que hacer la compra, es necesario que alguien te explique que, al llegar a una tienda, si en esta hay mucha gente, es necesario pedir la vez y que, si no lo haces, se puede malinterpretar tu intención. Y esto se resuelve desde el punto de vista lingüístico con expresiones del tipo:

- ¿(Quién es) el último/la última, por favor?
- Soy yo/es esa persona.

*¿Y crees que podemos enseñar este tipo de aspectos en clase?*

Sí, claro que sí. Tanto para el que viene a pasar una temporada como el que pretende quedarse más tiempo. Lo que hay que hacer es un buen análisis de la situación comunicativa y ver qué elementos culturales y lingüísticos van aparejados a ella.

Vosotros estáis en una situación de lengua extranjera, por lo cual sois la única fuente de input. Además, vosotros como nativos, tenéis esa conciencia tanto lingüística, como cultural, por lo que sois los más adecuados para hacérsela evidente a los estudiantes.

Para quien le interese en especial este tema recomiendo el artículo de El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, de Lourdes Miquel y Neus Sans.<sup>1</sup>

*Nosotros, los profesores de Secciones Bilingües trabajamos con estudiantes que, aunque probablemente tienen en mente ir a España (bien a estudiar una carrera universitaria, bien a trabajar más tarde), su situación allí es completamente diferente a la que tenían tus estudiantes.*

---

**«FÓRMATE, FÓRMATE, FÓRMATE...  
HASTA QUE TE ABURRAS DE  
FORMARTE; REFLEXIONA SOBRE  
TU PRÁCTICA DOCENTE, EXTRAE  
CONCLUSIONES ANTE LOS  
PROBLEMAS QUE TE SURGEN EN  
CLASE, PARTICIPA EN  
CONGRESOS, ENCUENTROS, ETC.»**

---

*No obstante, ambos van a tener que adaptarse a una cultura nueva. Así pues, ¿qué consejo le darías a un joven que próximamente va a enfrentarse a esa situación?*

Primero que se busque un buen amigo español y que este le introduzca en un grupo más amplio. En general que procure estar con españoles para conseguir esta cultura de c pequeña de la que hablábamos, a base de relacionarse y copiar comportamientos culturales y lingüísticos de ese grupo. Y que se apoye en su profesor, suponiendo que siga yendo a clases, ante cualquier duda.

Y, por último, ¿qué consejo le darías a aquellos profesores que les gustaría dedicarse a la enseñanza del español a largo plazo?

Fórmate, fórmate, fórmate... hasta que te aburras de formarte; reflexiona sobre tu práctica docente, extrae conclusiones ante los problemas que te surgen en clase, participa en congresos, encuentros, etc. Y, luego, mucha suerte, dedícate a buscarte la vida en universidades, academias, etc.

Y recordad que terminar dando ELE en España es casi imposible, aunque yo haya desarrollado mi vida profesional en España, siendo funcionaria... esto fue, en mi caso, el gordo de la lotería. ♦

---

<sup>1</sup> MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. En: redELE, no. 0, marzo 2004

# ESPIRAL // EXPERIENCIAS DE AULA



**IRENA IVANOVA ZHELYAZKOVA**

Profesora de lengua y literatura búlgara en la escuela secundaria D. Chintulov, Sliven. Estudios superiores en SU "Sveti Kliment Ohridski" con especialidad en filología búlgara, maestría. Título I de Cualificación Profesional. Creadora de la primera televisión escolar en la escuela secundaria - PPMG TV. Preparada en la implementación del proyecto de movilidad bajo el programa europeo "Erasmus+", actividad clave 1, sector "Educación escolar" sobre el tema "Escuela feliz a través de la educación positiva" Madrid, España (2023).



**ASTRID LORENA REINOSO GUTIÉRREZ**

Docente de inglés y español en la escuela secundaria D. Chintulov, Sliven. Licenciada en Lenguas Modernas en la "Universidad Surcolombiana" de Neiva, (2003). Trabajó en colegios bilingües como coordinadora del Departamento de idiomas. (2005-2007). Liderazgo en el Programa de intercambio "Board of Education for the Mountain View Short Term Program", Dauphin, Canada (2011). Colaboradora del Modelo Pedagógico del Colegio Alvernia. Premio del primer concurso nacional para docentes "Innovadores en Educación" (2020).

## CON ESPAÑA EN EL CORAZÓN

27

Queremos compartirles la iniciativa de nuestro instituto de fomentar la participación de los alumnos en actividades que ayuden a consolidar y mejorar los conocimientos adquiridos en clase en el aprendizaje del español como segunda lengua extranjera de una forma más divertida y creativa, a la vez que intentamos incluir también a todos sus compañeros de clase no hispanohablantes, acercándolos a la cultura española.

El estudio de la lengua y cultura españolas y su divulgación siempre ha sido de gran interés entre los alumnos del PPMG "Dobri Chintulov" - Sliven. Nosotros, los profesores, brindamos apoyo y ayuda a cualquier persona que muestre interés por ellos o desee continuar su formación en España organizando diversas actividades a través de las cuales nuestros graduados practican sus conocimientos de español y conocen diferentes aspectos de la cultura española.

En este sentido, el 21.04. 2023 organizamos un Día de la Historia, la Lengua, la Cultura, el Arte, la Civilización y la Gastronomía de España, vinculándolo a la tradición centenaria de celebrar el Día del Libro y la Rosa y homenajear la personalidad y obra del novelista, dramaturgo y poeta Miguel de Cervantes Saavedra.

Los estudiantes de 11.º grado de PPMG "Dobri Chintulov" que estudian español y sus maestras Astrid



1. Bulgaria y España: Más allá de las fronteras

Lorena Reinoso Gutiérrez (profesora de español) e Irena Zhelyazkova (profesora de lengua y literatura búlgara) organizaron una lección abierta festiva "Con España en el corazón".

El salón se llenó de numerosos alumnos, profesores e invitados, con los que celebramos una de las fiestas más inspiradoras de España. A la entrada del salón, los invitados fueron recibidos por dos niñas vestidas con trajes tradicionales españoles, que crearon un ambiente inspirador y aún más festivo.



2. Tradición de la piñata



4. Separadores de libros hechos a mano

Los estudiantes entregaron a cada uno de los asistentes un libro con el mensaje: "Una rosa para el amor y un libro para siempre", así como separadores de libros hechos a mano con citas y refranes, respectivamente en búlgaro y español.

Uno de los equipos, con la idea de promover la cocina y la cultura españolas entre los interesados en aprender español, organizó un taller culinario y degustaciones de platos tradicionales españoles. También elaboraron una hoja con las recetas y cómo preparar cada una de ellas en búlgaro y español, que recibieron los invitados. Al final, todos estaban ansiosos por probar los deliciosos platos que estaban cuidadosamente dispuestos en el medio del salón.

Esperamos haber contribuido a la difusión de la historia, la cultura y las tradiciones españolas con esta lección y nos encantaría que se conviertan en nuestros socios en futuras actividades y sean nuestros invitados para presentar las oportunidades que sus instituciones ofrecen a nuestros estudiantes. ♦

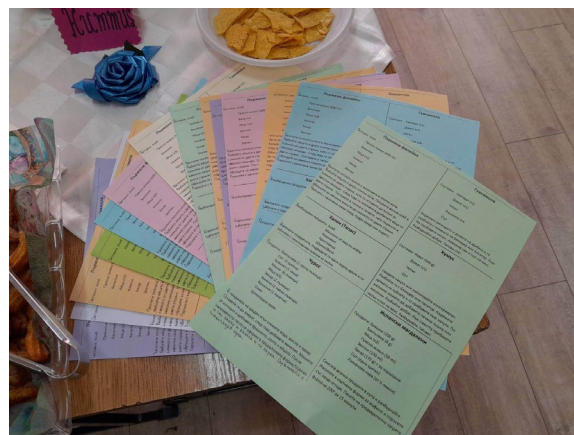
Seis equipos de dos estudiantes expusieron presentaciones, respectivamente en español y búlgaro, relacionadas con hechos geográficos, históricos, culturales y de interés.

También repartimos un divertido quiz con diez preguntas para comprobar qué sabía el público sobre España antes del evento y qué cosas nuevas aprendió después.

Al principio, las profesoras Astrid Lorena Reinoso e Irena Zhelyazkova introdujeron al público en la historia de las relaciones diplomáticas entre Bulgaria y España, destacando la cercanía entre ambos países, el creciente interés por aprender el idioma español en Bulgaria y las similitudes a la hora de celebrar una fiesta emocional - Día de la rosa.



3. Degustación de tapas y confitería tradicional



5. Recetas en búlgaro y español

## ТЕСТ КАКВО ЗНАЯ ЗА ИСПАНИЯ

1. Колко души е приблизителният брой на населението на Испания?  
 А) 57 млн. души В) 27 млн. души  
 Б) 37 млн. души Г) 47 млн. души
2. „Кралският марш“ (Marcha Real) е националният химн на Испания. Вярно ли е, че днес няма официален текст към него?  
 А) Да Б) Не
3. Кои острови не принадлежат на Испания?  
 А) Азорски Б) Балеарски  
 В) Питиуски Г) Канарски
4. Кой от символите НЕ се свързва с Испания?  
 А) Роза Б) Ветрило  
 В) Скудето Г) Феадор
5. Когато картагенците идват в земите на съвременна Испания през IVв. пр. Христа, те наричат тези земи „Испания“, което означава:  
 А) „земя на мечките“ Б) „земя на зайците“  
 В) „земя на лисиците“ Г) „земя на вълците“
6. Кой испански град е дал името на карибска държава?  
 А) Гранада Б) Кордоба  
 В) Севиля Г) Малага
7. Коя от посочените личности НЕ се свързва с Испания?  
 А) Кармен Б) Ел Сид  
 В) Колумб Г) Блерио
8. Кое от следните имена на личности НЕ се свързва с Испания?  
 А) Пикасо Б) Донатело  
 В) Веласкес Г) Сервантес
9. Кой български футболист НЕ е играл за Испания?  
 А) Христо Стоичков Б) Благой Димитров  
 В) Емил Костадинов Г) Йордан Лечков
10. Кое от ястията НЕ е испанско?  
 А) Консоме Б) Удон  
 В) Чурос Г) Гаспачо

# ESPIRAL // GENTE DE AQUÍ Y DE ALLÁ



**ALPEREN SEZER**

Estudiante de Filología Hispánica en la Universidad de Estambul y presidente del club de Lengua y Cultura Españolas. Tiene experiencia en varios campos como turismo y educación. Gran entusiasta de la música y el ajedrez. Es compositor en tres idiomas (turco-inglés-español). Ha participado en un programa de intercambio cultural donde ha trabajado como monitor de campamento en Maine, Estados Unidos.



**ZÜLAL AKBAŞ**

Estudiante de Filología Hispánica en la Universidad de Estambul y vicepresidenta del club de Lengua y Cultura Españolas. Tiene experiencia en turismo y en escuelas de idiomas como profesora de español. Aficionada a la literatura y al teatro. Ha participado en varios proyectos de responsabilidad social, desde hacer casas para gatos hasta pasar tiempo con niños huérfanos y niños enfermos. Ha sido miembro de una comunidad que se llama "Altın61" donde organizan proyectos con niños, y ha participado en un evento de PR de Altın61 con celebridades para ayudar a los niños.



**SEDANUR AKÇAY**

Estudiante de Filología Hispánica en la Universidad de Estambul y directora de la junta supervisora del club de Lengua y Cultura Españolas. Ahora está de erasmus en Salamanca, España. Su gran pasión es el cine. Le gusta mucho aprender y practicar español siguiendo el cine español. En su canal de youtube comparte sus experiencias, la comida, la cultura y todo lo que le interesa en los países que visita.

30

## EL CLUB DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS DE LA UNIVERSIDAD DE ESTAMBUL

El departamento de Lengua y Literatura Españolas se creó en el curso académico 1986-87 en la Facultad de Letras de la Universidad de Estambul, la universidad pública más antigua de Turquía. En la actualidad consta de una licenciatura con cinco cursos en total (un Preparatorio enfocado únicamente en la enseñanza del idioma, ya que la mayoría de los estudiantes llegan sin saber nada de español, y cuatro cursos más de Grado) y de una serie

de cursos de posgrado (Máster y Doctorado). Imparte asignaturas muy variadas que abarcan, además de diferentes aspectos lingüísticos, clases de literatura española e hispanoamericana, historia y pensamiento, traducción, etc. Este curso académico 2022-23 se ha vuelto a introducir también un curso de capacitación pedagógica que es optativo para los estudiantes de los tres últimos años de Grado y que se puede realizar de manera gradual.

El actual personal académico del departamento está formado por doce personas: un catedrático, cinco profesores titulares, varios docentes doctores o en vías de serlo y una asistente de investigación. El hecho de que la mitad de los profesores sean nativos (cinco españoles y una colombiana) brinda a los estudiantes la oportunidad de conocer más de cerca la realidad de la cultura hispana y les permite practicar con mayor efectividad la lengua desde el mismo curso de Preparatorio. El único de los profesores que todavía permanece en activo desde la fundación del departamento es el Dr. Ricardo G. Campos Bloss. Por otra parte, todos los docentes turcos, así como la asistente de investigación son antiguos alumnos licenciados en el mismo departamento.

El Club de Lengua y Cultura Españolas nació por el empeño de tres amigos compañeros de curso que deseaban satisfacer una necesidad muy grande que existía entre los alumnos del departamento y de la universidad: la falta de eventos de cultura hispana en la facultad. Los fundadores del club siempre habíamos querido hacer algo significativo en la universidad y teníamos mucho interés en los idiomas, de ahí que participáramos primero en la creación del Club de estudiantes de Lenguas Occidentales y acabáramos formando parte de su Junta Directiva. En ese club, representamos a los alumnos de Lengua y Literatura Españolas y ayudamos a organizar algunos eventos. Pero, después de nuestra experiencia en él durante un año lectivo como gerentes, decidimos que era hora de decir adiós a ese grupo y crear uno propio.

El Grado de Lengua y Literatura Españolas es una carrera muy popular entre los estudiantes de la universidad, pero sentíamos que había una falta de actividades sociales asociadas a la cultura hispana. Además, había estudiantes de otros departamentos que estaban interesados en la lengua española, en las canciones en español, en las películas en español y en los bailes latinos. A la mayoría de los estudiantes no solo les atraía divertirse sino, sobre todo, desarrollar alguna actividad después de las clases que sirviera para practicar su español de una manera menos formal, hacer coloquios sobre temas literarios, aprender más de la cultura hispana y conocer

a otras personas que también hablaran español fuera del ambiente universitario. Pero, a pesar de todo ese interés, no existía ningún club que pudiera servir de plataforma para organizar esas actividades y poner en contacto a todas esas personas.

Los tres fundadores, Alperen Sezer, Sedanur Akçay y Zülal Akbaş, somos personas muy sociables que nos hicimos amigos desde el primer momento en que ingresamos en la universidad. La idea de crear un club de español surgió enseguida y, para conseguirlo, hablamos con los profesores del departamento para lograr el apoyo institucional necesario. Los procedimientos comenzaron en noviembre de 2022 y el club se instituyó oficialmente en diciembre de ese mismo año. La Dra. Leman Gürlek, que ejerce de tutora (una condición obligatoria por parte de la universidad para poder crear el club), ha estado con nosotros a lo largo de todo el camino desde el primer día, por lo que queremos agradecerle desde aquí su ayuda y colaboración.

En cualquier caso, el club no pretende limitarse a nuestro departamento, sino abarcar a toda la universidad y desearía mantener también buenas relaciones con toda la comunidad hispana en Estambul. Pensamos que es importante ser conocidos y colaborar con diferentes organizaciones. Anhelamos convertirnos en un club que guste a todo el mundo y cuyos eventos sean aguardados con impaciencia. Aspiramos ser algún día un club antiguo con muchos miembros y uno de nuestros mayores deseos sería pasar a formar parte de la comunidad hispana en Estambul. Por el momento solo tenemos treinta miembros registrados, aunque somos un club nuevo. Si alguien desea entrar, solo tiene que rellenar el impreso de solicitud y aportar una foto de carnet, no es necesario pagar ninguna cuota. Pero no es obligatorio ser miembro para participar en nuestros eventos. De hecho, tenemos un grupo de WhatsApp con doscientas cincuenta personas que son, en su mayoría, miembros no oficiales del club. ¡Si queréis ser parte del nuestro club, podéis contactar con nosotros en Instagram!

En la actualidad estamos realizando fundamentalmente actividades para practicar el español: grupos de



1. Foto de la primera reunión del club en la que se puede ver a nuestros primeros miembros (23.12.2022)



2. Evento en Sueño

conversación, proyección de películas y algunas fiestas. También utilizamos de forma muy activa Instagram<sup>1</sup>. Como somos conscientes de la importancia de las redes sociales para establecer comunicación de manera sencilla con muchas personas, hacemos constantemente publicaciones en las que hablamos de escritores, artistas, tradiciones españolas y latinoamericanas y muchas cosas más.

Ya que uno de nuestros objetivos principales es difundir la cultura española decidimos que era importante contar con la colaboración del Instituto de Cervantes de Estambul y, gracias a esta institución, hemos podido realizar algunas de nuestras actividades, como las proyecciones de películas. En esas tardes de cine se ven películas relacionadas con España e Hispanoamérica con las que se pretende, no sólo mejorar el nivel del idioma, sino también incrementar la cultura hispana de los participantes. Tras la proyección, se plantea un corto debate y, de esa manera, resulta más fácil intercambiar información. Las películas se proyectan en español y cualquier persona que sepa esa lengua y tenga interés, sin importar su edad o su posición social, puede asistir.<sup>2</sup>

Asimismo, organizamos otras actividades más centradas en el habla, como reuniones informales en un café todos los martes para charlar de temas diversos<sup>3</sup>. La idea es practicar todo lo que hemos visto, escuchado o aprendido previamente y compartirlo con otros. Esta actividad también está abierta a todos aquellos que deseen participar, aunque su nivel de español no sea muy bueno. Un elemento muy importante es que a menudo acuden a las charlas personas nativas, lo que ayuda a conocer aspectos de la vida diaria de los hispanos que no son fáciles de aprender dentro del ambiente académico.

**«UNA FORMA DE HACERLO ES PROMOVRIENDO LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LAS ESCUELAS Y UNIVERSIDADES DE LA REGIÓN».**

Y, si hablamos de la cultura hispana, un aspecto muy importante que no podíamos olvidar son las fiestas. Por eso, además de las actividades formativas, también decidimos organizar fiestas. El 25 de enero organizamos una noche latina en Arsen Lupen Taksim con colaboración de “Yabangee”. Hicimos un karaoke en español y después bailamos reguetón toda la noche. Sin embargo, con motivo de los terribles terremotos que han asolado buena parte del este del país, decidimos cancelar por el momento este tipo de eventos, no solo porque continúa

1 Nuestra dirección de Instagram es: @ispanyoldilvekultur

2 La primera película que proyectamos en el Instituto Cervantes y sobre la que hubo un debate posterior fue La Lengua de Las Mariposas (el 19 de enero de este año, a las 18.30). Los interesados en participar en nuestras actividades en colaboración con el IC pueden consultar la página web del Instituto: estambul.cervantes.es

3 El nombre del café donde nos reunimos cada martes a partir de las 19.00 es Sueño Cihangir. Dirección: Kılıçlı Paşa Mah., calle Havyar, 5/A, Cihangir, 34433-Beyoğlu.

el luto sino también porque la gran mayoría de nuestros miembros y muchos de los estudiantes de la universidad no regresaron a Estambul desde sus ciudades de origen al comenzar el segundo semestre del curso. Pero, con el inicio de las clases híbridas en las universidades este mes de abril, planeamos empezar a organizar de nuevo más actividades. Para recibir las notificaciones no olvidéis seguirnos a través de nuestra dirección de Instagram.

Uno de nuestros propósitos para el futuro es organizar un “LatinFest” en la facultad todos los años, con música, baile y comida hispana, que nos gustaría que acabara convirtiéndose en una tradición anual.

Existen diversas maneras en las que podemos ayudar a fomentar la enseñanza y el aprendizaje del español en Turquía en general y en Estambul en particular. Una forma de hacerlo es promoviendo la enseñanza del español en las escuelas y universidades de la región. Para ello, se podría trabajar con las autoridades educativas para incluir el español como una lengua extranjera optativa en los planes de estudio y programas académicos dentro de la enseñanza reglada. Aunque esto ya existe oficialmente, solo funciona en los centros privados y sería muy importante potenciar que se hiciera realidad en los centros públicos. También podríamos ofrecer clases de español para aquellas personas que estuvieran interesadas en aprender el idioma, ya sea de forma presencial o en línea.

Por último, pensamos que es fundamental establecer vínculos con la comunidad hispana que reside en Estambul para colaborar y cooperar en la promoción del español. Esto podría llevar a un trabajo conjunto en eventos culturales, a una mayor promoción del intercambio cultural y a la colaboración en programas de enseñanza del español. Otra forma de ayudar sería organizar eventos culturales que muestren la riqueza y diversidad de la cultura hispana, como festivales de música, exposiciones de arte, proyecciones de películas, etc. De esa manera, se ayudaría a fomentar el interés por el idioma y la cultura hispanas.

Mil gracias de corazón a la Dra. María Jesús Horta Sanz por su contribución a la preparación de este artículo. ♦



3. Los tres miembros fundadores del Club con dos de las profesoras del departamento en el Instituto Cervantes de Estambul el día de la proyección de la primera película 19.01.2023



# ESPIRAL // UNIVERSIDADES



## UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Un mar de experiencias

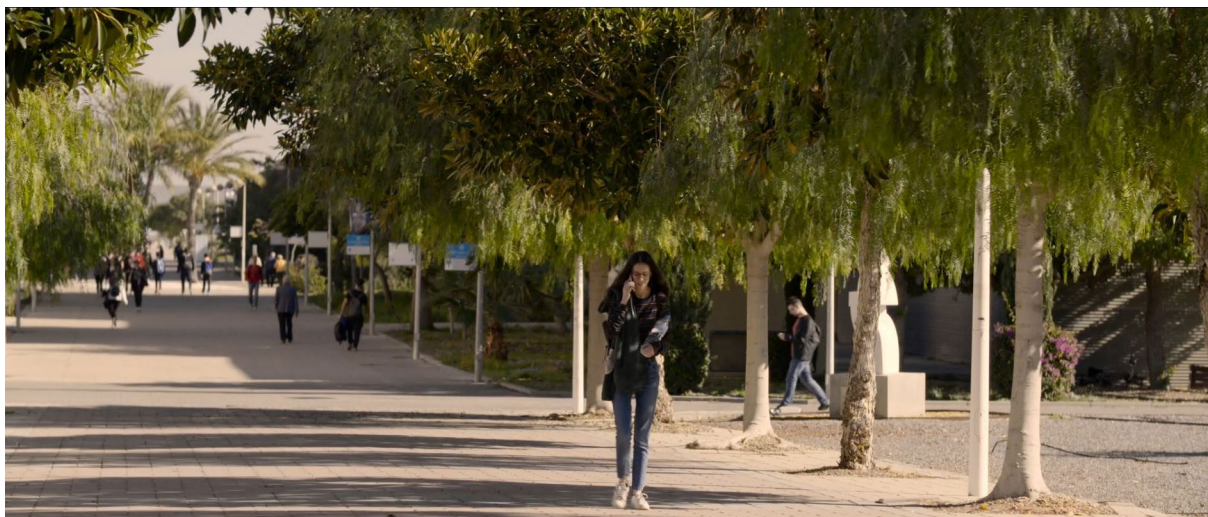


33

### Una universidad joven y de futuro

La Universidad de Almería (UAL) es una universidad de vanguardia, orientada a la internacionalización y profundamente comprometida con el desarrollo social y económico de su entorno. Está posicionada en rankings de prestigio como el Ranking de Shangai, el Times Higher Education (THE), el U-multirank y el ranking de sostenibilidad THE ImPact.

La UAL fue fundada en 1993, por lo que nuestras instalaciones son modernas y cuentan con una tecnología puntera. A modo de ejemplo, algunos de nuestros edificios, como la nueva Facultad de Ciencias Experimentales o el Museo de Ciencias Naturales, se inauguraron en este año 2023. Contamos con laboratorios de alto nivel y procesos digitalizados para la gestión académica y administrativa de nuestra comunidad, de forma que nuestros estudiantes pueden realizar su matrícula, consultar horarios, sacar libros de la biblioteca, reservar



el uso de la piscina, concertar citas con nuestro personal, coger un portátil de uso libre en la Biblioteca, solicitar certificados, etcétera, con un simple *click*.

---

**«UN CAMPUS MODERNO, FUNDADO EN 1993, Y DE ATMÓSFERA INTERNACIONAL, CON 1500 ESTUDIANTES EXTRANJEROS DE MÁS DE 35 PAÍSES»**

---

34

En nuestro campus interdisciplinar, situado junto al mar Mediterráneo, se pueden realizar estudios de grado, máster y doctorado en todas las ramas de conocimiento, desde Filología Hispánica a Medicina, pasando por Matemáticas, Ingeniería Informática, ofrecidos por nueve Facultades, una Escuela Superior de Ingeniería y casi 1.000 profesores. Nuestros estudiantes pueden encontrar todo lo necesario en el campus, en un radio de 5 minutos a pie: aulas, la biblioteca Nicolás Salmerón, varias pape-

lerías y cafeterías, un comedor, paradas de bus, gimnasio, puntos de recarga de patinetes eléctricos, espacios para trabajo en grupo, talleres culturales y deportivos para disfrutar de una vida académica plena y mucho más.

### Investigación e internacionalización

Los centros y grupos de investigación de la UAL lideran proyectos de I+D+i de gran impacto a nivel internacional, lo que beneficia a estudiantes e investigadores por igual. A través del portal BrújulaUAL se puede acceder fácilmente a la producción científica de los investigadores y profesores de la UAL, además de los datos de sus departamentos y grupos y proyectos de investigación. A destacar que, gracias al enorme volumen de negocios agrícolas en la provincia (los invernaderos de Almería son la única construcción humana visible desde el espacio), la UAL destaca especialmente como pionera y referencia en los ámbitos de la Agroalimentación, Biotec-



nología, Medioambiente, Gestión de los Recursos Naturales y Bioeconomía Circular.

---

**«HEMOS SIDO ELEGICOS COMO EL REFERENTE EUROPEO EN AGROALIMENTACIÓN, BIOTECNOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA VIDA»**

---

En ese sentido, la UAL lidera el consorcio UNIgreen, una Universidad Europea integrada por 8 instituciones de educación superior elegidas por la Comisión Europea para convertirse en líderes científico-educativos de la UE en los campos de la agroalimentación, la biotecnología y las ciencias de la vida.

En la UAL sabemos que una buena formación ha de ser internacional. Esta apuesta viene avalada por los convenios con instituciones de todo el mundo y por sus programas de movilidad internacional, fomentan la multiculturalidad y el aprendizaje de idiomas entre su comunidad universitaria. Cada año recibimos más de 800 estudiantes internacionales de movilidad, parte de los casi 1.000 alumnos extranjeros de nuestra comunidad. Y cada año damos becas de hasta 1.000 € al mes a cientos de nuestros estudiantes para que pasen un semestre o un curso completo en universidades europeas, americanas y asiáticas, de modo que puedan desarrollar destrezas fundamentales como los idiomas y la multiculturalidad, además de ser una gran oportunidad para aumentar su círculo de contactos profesionales. Asimismo, los Cursos de Verano y los Cursos *Study Abroad* de la UAL son un referente a nivel nacional y cada año atraen a un público variado que completa su formación académica con una experiencia única fuera de las aulas.

## Comprometidos con el futuro de nuestros estudiantes

Nuestro compromiso con las oportunidades laborales también es firme y concreto: las sólidas relaciones de la UAL con el sector empresarial permiten un mayor conocimiento de los perfiles más demandados, lo que posibilita ajustar las oportunidades de formación y empleo a sus estudiantes. Todos nuestros estudiantes de grado hacen prácticas profesionales, de forma que tienen experiencia laboral incluso antes de terminar su formación, a lo que se suman iniciativas como Talento D-UAL y Apadrina Talento, el programa JUMP, o las Ferias de las Ideas y del Empleo (desarrollados en colaboración con más de 150 empresas e instituciones colaboradoras).

La UAL tiene sus puertas abiertas a los estudiantes de todo el mundo: somos una institución pública de Educación Superior donde la matrícula viene cubierta parcialmente por nuestro Gobierno autonómico (un curso de grado cuesta menos de 800 € al año) y que cuenta con un programa de “Bonificación del 99 % de cada crédito aprobado en primera matrícula” de la Junta de Andalucía al que se pueden acoger estudiantes extranjeros, de modo que el coste de matrícula puede caer a los 8 € en total por año. Es decir, nuestra formación es prácticamente gratuita para los buenos estudiantes, con independencia de su nacionalidad.

---

**«NUESTRA FORMACIÓN DE GRADO ES PRÁCTICAMENTE GRATUITA PARA LOS BUENOS ESTUDIANTES, CON INDEPENDENCIA DE SU NACIONALIDAD»**

---

35





### Trabajamos para la sociedad

Además de todo esto, nuestra comunidad disfruta de una gran calidad de vida en la ciudad de Almería, una población de 250.000 habitantes de clima templado, acogedora y fácil de conocer, rodeada de montañas al norte y de un parque natural con playas vírgenes al este.

La UAL está profundamente comprometida con su entorno a través de iniciativas como el Programa de

Apoyo a Donaciones y Patrocinios UAL UNE, orientado a promover acciones solidarias, culturales y de investigación. Nuestra Aula de Cultura y Servicio de Deportes ofrecen actividades no solo para nuestros estudiantes, sino también con y para la sociedad. Por último, en materia de sostenibilidad, la UAL ha diseñado una estrategia Smart Campus que pivota en torno a la vanguardia tecnológica, apoyándose en las posibilidades que brindan las TIC. ♦

**ESPIRAL** // UNIDADES  
DIDÁCTICAS



## DAVID JORNA

Formado en Filología Hispánica, con cerca de cinco años de experiencia en la enseñanza de español en diversos países: España, Portugal, Alemania, China y, ahora, en Bulgaria.

# ¡ACHO, QUÉ CALOR!

38

<b>Título</b>	¡Acho, qué calor!
<b>Ámbito</b>	B1.1
<b>Destinatarios</b>	Estudiantes de secundaria en español
<b>Objetivos y competencias</b>	Hablar sobre el tiempo y el cambio climático/preguntar a los demás si están de acuerdo contigo y expresar acuerdo o desacuerdo
<b>Destrezas</b>	Se integran las cuatro destrezas de forma global: comprensión escrita y escrita/expresión escrita y oral
<b>Recursos y materiales</b>	Ordenador con conexión a internet/proyector/papel y bolígrafo
<b>Temporalización</b>	4 sesiones de 1 hora
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Funciones: preguntar si se está de acuerdo/expresar acuerdo o desacuerdo/expresar planes e intenciones</li><li>• Contenidos gramaticales: impersonales con verbos de fenómenos atmosféricos/perífrasis verbales relacionadas como ponerse a + infinitivo, estar a punto de + infinitivo o seguir + gerundio.</li><li>• Contenidos léxicos: clima y tiempo atmosférico/problemas medioambientales y desastres naturales</li><li>• Contenidos culturales y pragmáticos: el cambio climático/el clima mediterráneo</li></ul>
<b>Evaluación</b>	Rúbrica en la que se analizan el grado de asimilación de los componentes gramatical, léxico, funcional, cultural y general entre 4 niveles de concreción (1-4)

## DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Día 1



Empezamos con una nube de palabras unidad para descubrir el grado de conocimiento de los alumnos con el vocabulario de la unidad.

39

### El tiempo en España

En España el clima es muy diferente. Las temperaturas dependen de la ciudad y el mes. Normalmente en el norte hace más frío y las temperaturas son más bajas. En el sur hace más calor y las temperaturas son más altas. Por lo general, en la zona oeste llueve más que en la zona este.

#### *Primavera*

La primavera en España empieza el 22 de marzo y termina el 21 de junio. El clima cambia mucho. Algunos días hay sol, pero otros hay lluvia y vientos fríos. Al final de esta estación empiezan a subir las temperaturas.

#### *Verano*

En verano hace mucho calor y las temperaturas cambian muy poco. Durante el verano llueve poco. En algunas zonas de costa hay brisas. Normalmente hay entre 30 y 40 °C. El verano en España comienza el 22 de junio y termina el 21 de septiembre.

#### *Otoño*

El clima en esta estación es cálido, pero menos que en verano. En los primeros días hay sol y hace calor, con un promedio de 28 °C. Después las temperaturas bajan y hace frío y empieza a llover. El otoño empieza el 22 de septiembre y termina el 21 de diciembre.

### *Invierno*

---

El clima en invierno es frío y llueve. Algunos días puede hacer calor, pero las noches son frías. Es normal ver días nublados y lluvias. En algunas ciudades también nieva. Las temperaturas bajan entre 0 y 10 °C. El invierno empieza el 22 de diciembre y termina el 21 de marzo.

*Comenta las diferencias que observas con el clima en tu país.*

---

- ¿En qué meses comienzan en tu país las estaciones del año? ¿Sabes cuándo comienzan en Argentina?
- ¿Hay lugares que por su clima te parecen atractivos para vivir? ¿cuáles?
- Observa los verbos subrayados. ¿Puedes ver qué tienen en común? ¿de qué hablan?

*En España es muy habitual hablar del tiempo cuando coincides con otra persona en el ascensor. Ahora vas a ver un fragmento de un programa español: “BuenaFuente” en el que dos humoristas hablan sobre las conversaciones de ascensor. En el sketch hablan sobre maneras de reaccionar a preguntas de ascensor*

---

- ¿Cuántas maneras narran? Resúmelas.
- Habla de la manera que más te guste y por qué.
- Añade alguna propuesta más para terminar con estas conversaciones.

---

## Día 2

---

Carlos y Ana hablan sobre sus estaciones favoritas:

Carlos: Oye, Ana. Ya se acerca el verano. ¡Qué ganas! El verano es lo mejor del mundo ¿Tú qué opinas?

Ana: **No estoy de acuerdo.** El verano no me gusta. Hace mucho calor y las temperaturas son muy altas. Además, debido al cambio climático cada vez es más largo.

Carlos: Sí, yo también creo que eso es un problema, pero me gusta ir a la playa y tomar el sol. Este año voy a ir de vacaciones al sur. ¿Tú qué vas a hacer este verano?

Ana: Todavía no lo sé. Quiero viajar a Galicia, porque me gusta el clima del norte. Además, en verano las temperaturas son más agradables. De todas formas, prefiero el invierno. La nieve me encanta, pero en mi ciudad no nieva a menudo. ¿Tú que piensas, Carlos?

Carlos: Yo no estoy de acuerdo. Odio el invierno. Llueve mucho y hay tormentas, que me dan miedo. Por cierto, creo que está a punto de llover. ¿Vamos a una cafetería?

Ana: Sí, parece que va a ponerse a llover pronto.

Carlos: Genial, vamos a un sitio nuevo que conozco. Creo que te va a encantar. ¿Qué te parece?

Ana: Me parece genial. Voy a llamar a Javier también.

1. ¿Estás de acuerdo con Carlos o con Ana? ¿Por qué?
2. Presta atención a las formas en negrita ¿para qué se usan en la conversación? ¿y las subrayadas?
3. ¿Crees que el clima influye en tu vida? ¿Cómo?
4. Averigua qué saben tus compañeros sobre el cambio climático. Pregunta qué es y si conocen sus causas y consecuencias.
5. Escoge una de las 4 estaciones y elabora una lista con las cosas que esa estación signifique para ti. Ej.: verano > terraza, cerveza, etc. Además, clasificalas según su categoría gramatical.
6. Busca en el Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo la estación que antes has elegido y elabora una lista con las palabras con los tipos de palabra que se relaciona.



**Escucha la siguiente afirmación y comenta tu opinión:**

*Así va a afectar el cambio climático a los animales*

El aumento de las temperaturas y el descenso de las precipitaciones van a provocar la migración de algunos animales hacia regiones del norte. Los anfibios, las aves y los reptiles van a ser los más afectados por el cambio climático. La erosión, la deforestación, la contaminación y el calentamiento global van a llevar a muchos animales a la extinción

¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? Coméntalo con tus compañeros:

- *La solución a la contaminación de los coches es usar la bicicleta*
- *Poner la calefacción muy alta ayuda a reducir el cambio climático*
- *Apagar las luces en habitaciones vacías reduce el gasto energético*
- *Poner el lavavajillas sin llenarlo demasiado reduce el gasto energético*

**Día 3****6 de octubre**

Llegó el otoño

Ya hace frío. Tras varios meses de calor empieza el otoño. Hoy no voy a salir y **pienso quedarme** en casa. Quiero ver una peli y arroparme con la manta hasta que me quede dormida, ya que fue una semana muy difícil.

**5 de diciembre**

Nieve

Hoy **está nevando**. Es increíble. Es la primera vez que veo mi ciudad tan blanca. Os dejo una imagen de las vistas desde mi ventana. Cuando iba hacia el trabajo **empezó a nevar** muchísimo. En el descanso hemos bajado a la calle y jugamos con la nieve. ¡Fue increíble!

**13 de marzo**

Sigue lloviendo

Cuando salí de casa se **puso a llover** otra vez. Llevamos así toda la semana: llueve y **sigue lloviendo**. Estoy harta. Este fin de semana algunos amigos íbamos a ir a comer al campo, pero a causa del tiempo lo hemos cancelado. Estoy desolada ¿Creéis que **está a punto de salir el sol** o todavía falta mucho?

- Fíjate en las partes marcadas en negrita. ¿Las comprendes? Tradúcelas a tu idioma.
- Escribe la cuarta entrada para el blog de Alejandra.
- Clasifica las perífrasis anteriormente usadas en uno de estos 3 grupos:
  1. Acciones que voy a empezar a hacer
  2. Acciones que voy a continuar haciendo
  3. Acciones que voy a no hacer más

**Lista de refranes**

El profesor entrega una lista con refranes conocidos. Cada alumno elige uno y tendrá que elaborar una explicación de ese refrán para que sus compañeros adivinen a qué refrán se refiere:

Llover a cántaros/ Año de nieves, año de bienes/ En abril, aguas mil/marzo ventoso y abril lluvioso hacen a mayo florido y hermoso/llueve sobre mojado/después de la tempestad viene la calma/Cuando el grajo vuela bajo hace un frío del carajo/Cuando marzo mayea, mayo marcea/Hasta el 40 de mayo no te quites el sayo/a mal tiempo, buena cara

Redacta un breve texto con vuestros propósitos para reducir la contaminación, reducir el gasto energético, etc. Indica qué acciones vais a empezar y dejar de hacer y cuáles vais a seguir haciendo.

## Día 4

---

### Debate sobre la estación ideal.

En grupos de 4 escribid una redacción sobre esa estación.

Puedes seguir el siguiente esquema:

- ¿En qué país habéis pensado?
- ¿Época del año y clima/temperatura que va a hacer?
- ¿Qué se puede hacer, ver, practicar?
- ¿Cuáles son los efectos del cambio climático que se aprecian?

Cada grupo lee la redacción. Después, se crea un debate en el que cada grupo va a defender sus propuestas. Por último, se vota al mejor grupo y se elabora la estación ideal.



### PABLO FERNÁNDEZ

Licenciado en Humanidades por la Universidad de Jaén. Su formación en ELE cuenta con distintos cursos y foros de didáctica con el Instituto Cervantes. En el año 2018 realiza el Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Desde 2010 vive en Italia, donde trabaja como profesor de español en el Centro Linguistico di Ateneo de la Universidad de Bolonia y colabora con distintos proyectos en el ámbito de la Intercomprensión. Es responsable del centro de examen SIELE Hispania de Bolonia, examinador de la certificación DELE y miembro de ASELE y ANILS. Desde 2022 colabora con la editorial Zanichelli y es docente de “Entorno virtuales” en el *Master in didattica dello spagnolo come lingua straniera* de la Universidad Ca’ Foscari de Venecia.



### BLANCA FERNÁNDEZ GARCÍA

Se doctoró en la Universidad de Granada en Teoría Literaria y Literatura Comparada (2015). Su tesis analiza la propuesta del historiador italiano Carlo Ginzburg conocida como “paradigma indiciario” y su repercusión en la hermenéutica literaria. Desde 2017 es profesora de lengua española en la Universidad de Bolonia (Italia), donde además colabora con la editorial Zanichelli y es examinadora de la certificación DELE. Ha sido premiada en 2019 por el *Ministero per i Beni e le Attività Culturali italiano* por su traducción al español de *Rapporti di forza* de Carlo Ginzburg.

# PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTRODUCCIÓN AL GÉNERO PICAresco

<b>Ámbito</b>	ELE/Literatura
<b>Destinatarios</b>	Alumnos de niveles B2 - C1- C2
<b>Objetivos y competencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar la competencia oral (tanto expresión como interacción), atendiendo a la fluidez, coherencia y claridad establecida en las distintas bandas del MCER de cada uno de los niveles (B2, C1 y C2).</li> <li>• Ejercitarse en la competencia escrita, en particular la de tipo creativo, intentando respetar, cuando sea posible, rasgos del estilo del género literario tratado.</li> <li>• Trabajar la capacidad de comprensión audiovisual, mediante diálogos en fragmentos de película.</li> <li>• Intercambiar información sobre textos escritos o audiovisuales.</li> <li>• Profundizar en el conocimiento sociocultural español, tanto a través de los contenidos de la obra como en las actividades sobre unidades fraseológicas, léxico, etc.</li> <li>• Desarrollar la consciencia intercultural, a través de la confrontación de aspectos de la cultura española con aspectos de la cultura de origen del alumno.</li> <li>• Desarrollar destrezas heurísticas, proponiendo la reflexión sobre determinados temas de la lengua española para que el propio alumno los descubra.</li> <li>• Reflexionar sobre la variación diacrónica del español.</li> <li>• Ejercitarse en la competencia discursiva y de organización del texto (tanto a nivel oral como escrito).</li> </ul>

<b>Destrezas</b>	Comprensión auditiva y escrita. Expresión escrita y oral.
<b>Recursos y materiales</b>	A distancia: ordenador/tableta, conexión a internet Presencial: fichas de actividades en papel, pizarra digital interactiva PDI
<b>Temporalización</b>	Cuatro sesiones de 60 minutos cada una de ellas.
<b>Contenidos</b>	<p>En esta propuesta didáctica hemos intentado presentar contenidos de distintos ámbitos de la lengua, de manera que fuese lo más completa posible. Desde el punto de vista cultural, se dan algunas nociones de lo que era la novela picaresca y cuáles son sus características. Una vez que se avanza en la secuencia didáctica, nos centramos en aspectos relacionados directamente con la obra del Lazarillo, intentando conectarlo con aspectos culturales generales que pueden ser de utilidad al alumno. Concretamente, se trata la situación geográfica en la que se desarrolla la obra, haciendo que el alumno trabaje de manera activa, conociendo los lugares por los que Lázaro pasa para hacerse una idea más realista de la historia, así como para tener un mayor conocimiento de la realidad geográfica española. Además, para intentar ampliar lo más posible la visión del alumno de la importancia de esta obra en la cultura española, proponemos dos actividades en las que se trabaja sobre la película de Ardavín, con lo que el alumno afronta la historia del Lazarillo desde otro soporte y teniendo que utilizar y trabajar con otras competencias respecto a la lectura de la obra.</p> <p>En lo que se refiere al ámbito lexical, también en este caso hemos intentado que la ejercitación fuese tanto sobre el formato audiovisual como el escrito. En el primer caso, partiendo de uno de los fragmentos de la película, tratamos una serie de unidades fraseológicas que los alumnos tienen que conectar con su significado y relacionar con expresiones en su propia lengua que tengan el mismo significado. En el segundo, proponiendo que completen una serie de frases (cloze) con léxico sobre la vendimia, que ha aparecido en el fragmento leído previamente.</p> <p>En cuanto al aspecto gramatical, el principal tema es el de los pronombres enclíticos. Partiendo de la reflexión sobre su uso arcaico (que el propio alumno tendrá que deducir del texto) hasta llegar a la transformación en el uso actual. De esta manera, se trabaja sobre el uso actual de los pronombres, pero también se les concienza sobre la evolución del mismo.</p>
<b>Evaluación</b>	In itinere y sumativa

# CONOCIENDO AL LAZARILLO

## SESIÓN 1 - La infancia de Lázaro

- En el siguiente vídeo tienes el comienzo de una adaptación cinematográfica de la novela Lazarillo de Tormes, míralo hasta el minuto 9.25 y responde a las preguntas (enlace para versión Classroom).
  - El protagonista de esta adaptación es un niño que vive en Salamanca con su madre, ¿cómo piensas que es su vida?
  - ¿Qué sabes de la familia de Lázaro?
  - "...uno de ellos venía a casa a la noche, y se marchaba a la mañana" dice Lázaro de uno de los mozos de cuadra a los que preparaba de comer su madre. "Al principio me daba miedo su color tan negro", sigue, "pero cuando vi que gracias a él se comía mejor, empecé a tomarle cariño". ¿Qué dice este fragmento de la personalidad de Lázaro? ¿Es escrupuloso o pragmático?
  - ¿Cómo conoce Lázaro al ciego? ¿A qué se dedica este? ¿Cuál es el acuerdo entre la madre de Lázaro y el ciego?
  - Cuando Lázaro ve por primera vez en la plaza al ciego, parece amable y simpático, pero ¿cuál es la primera lección que aprende apenas dejan la ciudad de Salamanca?
- Une cada una de estas expresiones con su significado. Después explica por qué aparecen en este fragmento. ¿Cómo se dicen esas expresiones en tu lengua?

Expresión	Significado
1. Lo que le falta de aquí, de allá le sobra	a. Los hijos suelen parecerse a sus padres
2. De tal palo tal astilla	b. Habladurías
3. Malas lenguas	c. Ser muy avisado
4. Período de vacas flacas	d. Compensación de las carencias
5. Ser más listo que el hambre	e. Carestía

45

- Accede al siguiente enlace y sitúa en el mapa los siguientes lugares por donde pasa el Lazarillo: Salamanca, Almorox, Maqueda, Escalona y Toledo. Búscalos en el mapa y traza el recorrido (enlace para la versión Classroom).  
Tanto Toledo como Salamanca son dos importantes ciudades históricas. Completa el mapa añadiendo esta información de cada una de ellas:
  - una breve descripción;
  - algún edificio histórico;
  - una imagen.

## SESIÓN 2 - Lázaro y el ciego se reparten un racimo de uvas

- Leed con atención el texto y anotad los rasgos fuera de lo habitual en el estilo de español (enlace para versión Classroom).

Acaeció que (1), llegando a un lugar que llaman Almorox al tiempo que cogían las uvas, un vendimiador le dio un racimo de ellas en limosna. Y como suelen ir los cestos maltratados, y también porque la uva en aquel tiempo está muy madura, desgranábasele el racimo en la mano. Para echarlo en el fardel, tornábase mosto, y lo que a él se llegaba. Acordó de hacer un banquete, así por no poder llevarlo, como por contentarme, que aquel día me había dado muchos rodillazos y golpes. Sentámonos en un valladar (2) y dijo:

—Agora quiero yo usar contigo de una liberalidad, y es que ambos comamos este racimo de uvas y que hayas de él tanta parte como yo. Partillo hemos de esta manera: tú picarás una vez y yo otra, con tal que me

prometas no tomar cada vez más de una uva. Yo haré lo mismo hasta que lo acabemos, y de esta suerte no habrá engaño.

Hecho así el concierto (3), comenzamos; mas luego al segundo lance, el traidor mudó propósito, y comenzó a tomar de dos en dos, considerando que yo debería hacer lo mismo. Como vi que él quebraba la postura, no me contenté ir a la par con él, mas aún pasaba adelante: dos a dos y tres a tres y como podía las comía. Acabado el racimo, estuvo un poco con el escobajo en la mano, y, meneando la cabeza, dijo:

—Lázaro, engañado me has. Juraré yo a Dios que has tú comido las uvas tres a tres.

—No comí —dije yo—; mas ¿por qué sospecháis eso?

Respondió el sagacísimo (4) ciego:

—¿Sabes en qué veo que las comiste tres a tres? En que comía yo dos a dos y callabas.

-----

1. acaeció que: sucedió que
2. valladar: vallado
3. concierto: acuerdo
4. sagacísimo, sagaz: astuto y prudente

Extraído de este [enlace](#).

5. Después de leer el fragmento, responde a las preguntas:

a. Inserta las siguientes palabras en cada frase:

Uvas - Escobajo - Mosto - Vendimia - Vendimiador - Racimo

46

Cuando terminamos de comer las uvas, nos quedamos con el \_\_\_\_\_ en la mano.

El \_\_\_\_\_ llevó a hombros un cesto cargado hasta el camión.

Como tenía que conducir, tomé un \_\_\_\_\_, ya sabes que no tiene alcohol.

Cuando termina el periodo de la \_\_\_\_\_ se hacen fiestas para celebrarlo.

De postre tomamos un \_\_\_\_\_ que estaba ya maduro.

A las 12:00 del 31 de diciembre, los españoles toman 12 \_\_\_\_\_.

b. En el español actual, los pronombres se suelen poner delante del verbo, salvo que este sea un gerundio, un infinitivo o un imperativo, pues estas formas verbales exigen que los pronombres átonos se coloquen detrás. En el español de *El Lazarillo*, sin embargo, podemos encontrar formas verbales conjugadas con pronombres enclíticos. ¿Cómo colocarías los pronombres en español actual?

desgranábasele

tornábase

sentámonos

partillo hemos

engañado me has

has tú comido

c. ¿Recuerdas alguna vez en la que alguien haya compartido algo contigo? Coméntalo con un compañero.

---

## SESIÓN 3 - Lázaro y el clérigo

---

6. Mira el vídeo del [enlace](#) y responde a las preguntas que encontrarás.  
(enlace para versión Classroom)
- a. El vídeo muestra las dificultades que había en aquella época con la alimentación ¿cuáles creen que son en la actualidad los problemas relacionados con este tema? Escribe un breve texto de 150 palabras.

---

## SESIÓN 4 - ¿Y así termina la historia?

---

7. El siguiente fragmento pertenece al final de la novela. Léelo y responde a las preguntas ([enlace Classroom](#)).

En este tiempo, viendo mi habilidad y buen vivir, teniendo noticia de mi persona el señor arcipreste (1) de San Salvador, mi señor, y servidor y amigo de Vuestra Merced, porque le pregonaba (2) sus vinos, procuró casarme con una criada (3) suya. Y visto por mí que de tal persona no podía venir sino bien y favor, acordé de hacerlo. Y así, me casé con ella, y hasta agora (4) no estoy arrepentido, porque, allende (5) de ser buena hija y diligente servicial, tengo en mi señor arcipreste todo favor y ayuda. [...] E hízonos alquilar una casilla par de la suya; los domingos y fiestas casi todas las comíamos en su casa.

Mas malas lenguas, que nunca faltaron ni faltarán, no nos dejan vivir, diciendo no sé qué y sí sé qué, de que ven a mi mujer irle a hacer la cama y guisalle de comer. Y mejor les ayude Dios, que ellos dicen la verdad.

[...]

Porque allende de no ser ella mujer que se pague de estas burlas (6), mi señor me ha prometido lo que pienso cumplirá; que él me habló un día muy largo delante de ella y me dijo:

—Lázaro de Tormes, quien ha de mirar a dichos de malas lenguas nunca medrará (7). Digo esto, porque no me maravillaría alguno, viendo entrar en mi casa a tu mujer y salir de ella. Ella entra muy a tu honra (8) y suya. Y esto te lo prometo. Por tanto, no mires a lo que pueden decir, sino a lo que te toca, digo, a tu provecho (9).

- (1) arcipreste: arcivescovo  
 (2) pregonar: anunciar o publicitar  
 (3) criada: mujer de servicio  
 (4) agora: ahora (arcaísmo)  
 (5) allende: además de (arcaísmo)  
 (6) que se pague de estas burlas: la mujer de Lázaro se ofende con estas burlas  
 (7) medrar: mejorar de fortuna  
 (8) honra: honor  
 (9) provecho: beneficio, utilidad

Extraído de este [enlace](#).

- a. Lázaro cuenta que la gente habla sobre él y su mujer, ¿cuál crees que será el contenido de estas habladurías?  
 b. El arcipreste aconseja a Lázaro no escuchar lo que diga la gente y tener en cuenta su propio provecho, ¿crees que Lázaro estará de acuerdo? ¿por qué?
8. Lázaro tiene que servirse de su astucia para poder sobrevivir, así que intenta engañar al ciego. ¿Has hecho tú o alguien que conozcas alguna vez un pequeño engaño? ¡Cuéntanoslo! Escribe un relato de 400/450 palabras explicando la aventura. Ahora que conoces el género picaresco, utiliza lo que has aprendido en tu relato.

---

## WEBGRAFÍA

---

- Anónimo (2004). *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Accedido 23 de septiembre de 2021, en <https://bit.ly/3u3UmQY>  
 Ardavin, C. F. (1959). *El Lazarillo de Tormes*. Accedido 23 de septiembre de 2022, en <https://bit.ly/3ky8wGT>

